

博 士 学 位 論 文

不登校事例へのファミリーソーシャルワーク実践からみえる

家族の智

—固有の「私」を生きるまでの系譜—

2016 年度

梶原 浩介

熊本学園大学大学院
社会福祉学研究科 社会福祉学専攻

不登校事例を通して見たファミリーソーシャルワーク実践からみえる家族の智 -固有の「私」を生きるまでの系譜-

熊本学園大学大学院 社会福祉学研究科 社会福祉学専攻
梶原 浩介

I. はじめに

筆者のこれまでのソーシャルワーク実践を通して、不登校¹⁾の生活課題を抱える家族と関わる機会が多くあり、子育てに関する悩み相談を受けることが多々あった。この悩みの背景には、家族の抱えるさまざまな生活課題があった。

家族との語りからは、

『学校に行けない(行きづらい)』と訴える子どもにどう声掛けをしたら良いか分からない。』

『学校に行けない期間が長くなると子どもの勉強、進路、そして将来のことが心配。』

『子どももいろんな事情で学校生活に困っていることはわかるが、私(親)自身も困っている。だけど誰にも相談できない(そもそも誰に相談したら良いか分からない)。』

『子どもを育てるためには、仕事をして生活を維持しないとイケない。だけど、仕事をしている間、子どもを家に1人にしていて心配になる。』

『周りの人(親戚、学校の先生等)から、子どものことを『ちゃんと見てくれ』と言われる。でも仕事でヘトヘトで帰って、1日中ゲームをして過ごしている子どもの姿を見ると、イライラして叱り飛ばしたくなる。…周りの人は私のことを『子育てに失敗した親』として見ている気がする。』

『私の場合は、夫婦いますが、夫は子どものことに関わってくれない。両親そろっていても実質は『ひとり親』なんです。』

『私(親)も、仕事と生活の両立に疲れ果て、身体の調子を崩している。私の親も高齢で健康状態が優れない。』

※ 「 」中の斜体文字は家族の語りを示す。

上記の家族との語り²⁾から、教育、医療、経済、就労などの生活課題が多様かつ複合的に絡み合っていた。筆者自身もこれまで語りに着目したソーシャルワーク実践に取り組んできたが、家族の抱える経済的課題、医療的課題、雇用問題などといった家族を取り巻く社会構造まで変えられた訳ではなかった。しかしながら、語りを聴くということは、相手を独立した1人の人間としてみなし、その人間性を尊重し育むことにつながるため、その人の語りに着目することの重要性も認識している。そのため地域の支援者による多様な援助技術があるなか「その人が自分で未来を切り開くとは何なのか？」といった疑問を抱いたことから、不登校支援をめぐる研究として、生活課題のある人たちの語りを対象に取り組むに至ったのである。そのなかでも家族支援に焦点をあてたファミリーソーシャルワーク³⁾として、子どもや家族が自らの力で生活課題を乗り越えていくことを実践を通して

目指していった。

したがって、本研究は支援者である私と当事者である私との関係性から生じる語りを手掛かりに、家族 1 人ひとりが日々の生活を通して、生活課題を乗り越える為に身に付けた知恵や技術、価値を家族なりに見出し、本来の私らしさを見出されたのか、その固有の「私」を生きるまでの系譜について探求していった。そのため生活課題を抱える家族、家族を支える地域の支援者の語りは、本研究を紐解く上で鍵になると考える。

Ⅱ. 本研究の概要(序章を中心に)

はじめに

筆者自身、日々のソーシャルワーク実践のなかで、不登校状態にある子ども、子どもを支える家族と関わる機会が多くあった。ソーシャルワーカーとして、子どもを支援の対象に、生活環境である学校や家庭、そして、地域へと関わってきた。筆者の実践では、学校に行きづらい、もしくは、行けない子どもたちの現す状態として、不登校、登校しぶり、いじめ、発達障害などの要因が確認された。これらの要因により教育を受けられない、もしくは受けているにも関わらず、学校教職員からの指導内容が届いていない現状がみえてきた。具体的には、授業に集中できない、友達と上手にコミュニケーションが取れない、忘れ物等により授業に参加できないなどの学校生活上の困り感を示す子どもの姿がみえてきた。この背景には、家庭環境の不安定さが認められるケースが筆者の取り組みのなかで確認された。例えば、児童虐待、貧困、地域からの孤立、近親者からサポートを得られない、子どもへの関わり方が分からない等といった家族の家庭生活上の困り感があったのである。

この実践経験をもとに、筆者は子どもを支える家族自身もまた悩みを抱える 1 人の当事者であることに気付かされたのであった。子どもを取り巻く生活環境はいま複雑多様化している現状があるなかで、子どもが学校や家庭、そして、地域で安心して過ごす上で、家族への支援は欠かせないものになると考える。

近年のソーシャルワーク実践領域は、児童・医療・障害・地域福祉分野等と活躍の場を広めている。各現場で共通して求められるのは、家族と共に歩むソーシャルワーカーである。これはどのソーシャルワークの実践領域においても同様のことが言えるだろう。逆説的に言えば、家族自身が家族の一員である当事者(子ども等)に安心して関わられるように、家族と共に歩む取り組みがソーシャルワーカーには求められる。筆者のこれまでの家族との取り組みを振り返ると、「不登校状態にある」等の子ども、「子育てに苦悩している」等の家族のように社会のなかでスティグマを抱え、本来の私⁴⁾が日常生活の中で埋没していく家族がいる。筆者の実践では、家族なりに試行錯誤、生活課題に取り組んだ結果、乗り越えるに至った家族も少なくなかった。その背景には子どもや家族 1 人ひとりが生活課題に取り組むなかで、生活課題を乗り越える為に身に付けた知恵や技術、価値を家族なりに見出していったことが要因として考えられる。その家族なりの取り組みにこそ、支援者に求められる援助の知恵や技術、価値がみえてくるのではないだろうか。家族が家族なりに目の前にある生活課題に対して気付き、工夫し、苦悩しながらも取り組むには、どのような支援が求められるのか。これからの一連の研究での解明において目指していきたい。

したがって、本研究は支援者である私と当事者である私との関係性から生じる語りを手掛かりに、家族 1 人ひとりが日々の生活を通して、生活課題を乗り越える為に身に付けた知恵や技術、価値を家族なりに見出し、本来の私らしさを見出されたのか、その固有の「私」を生きるまでの系譜について探求していった。

第 1 節 問題の所在

(1) 先行研究を踏まえた上での本研究の視点

1) 不登校の生活課題を抱える家族の現状

不登校状態の背景要因の1つとして「家庭の生活環境の急激な変化」等の要因が複合的に関連したもの(文部科学省 2014)と指摘している。佐藤(2011:77)によれば「現代的な児童生徒の持つ生活課題には経済・社会的な要因が認められ,そういった要因を注意深く見守りながら,予防的ないし早期の対応が求められる」と指摘している。つまり,不登校という状態は,ただの「学校に行けない,行かない」状態だけではなく,環境・状況的な要因が複合的かつ複雑的に絡み合った状況が作りだしているもの(佐藤 2011:69-78)であることを捉えることができた。

生活課題を抱える家族の養育の現状と課題(労働政策研究・研修機構 2012)について整理した。家族構成別の不登校の子どもの養育経験率では,「ふたり親家庭の不登校経験率は3.8%,父子家庭の不登校経験率は5.6%,そして,母子家庭の不登校経験率は12.1%」であった。養育に困難を抱える家族の背景として,1「仕事と育児の両立に対する悩み」,2「子育てに対する不安感」,3「生活課題の抱え込み」と「地域からの孤立」,4 3の結果から生じる「こころの健康問題」と4つの要因を家族が抱えやすい生活課題の特徴として捉えることができた。

2)家族と共に歩む必要性

「欠損家庭」を含めた「家庭崩壊」等の表現には,社会からみた家族に対するレッティング・ラベリングの問題も背後に潜んでいる(横堀 2002)と考える。その背景として,藤村(2013:49)は「日本の社会構造は『家族依存型システム』となっており,『国家の責任が,絶えず個人や家族の責任にすり替わるような社会構造』が今なお強く維持されている」と家族が抱える課題を社会構造の面から指摘している。したがって,1)の多様かつ複合的な生活課題を抱えるなかで,家族自身もまた理想と現実との境目に葛藤しながらも,本来の力を発揮しにくい状況にあると考えられる。

3)ソーシャルワーク実践から得られる語りの有用性

ソーシャルワークの実践モデルの歴史的変遷の中で,システムズ理論の獲得に至っていることを示した。人も社会環境も,1人(単独)で変化するのではなく,他者(環境)とのトランズアクション⁹⁾を通して変化するため,関係する人(社会環境)の変化は必然的に当事者へも波及する。この視点の獲得は,ソーシャルワーク実践に大きな転換をもたらしたといえる。この家族を対象としたソーシャルワーク実践は,個人のさまざまな社会生活機能遂行上の問題を,家族というシステムにおいてみるところに視座をもつ。そのため不登校・ひきこもり,児童虐待,DV,子育てや介護の悩みなど,家族の一員としての地位や役割から派生する行動や態度は,必然的に他の家族成員や家族生活全体に関連するので,家族成員の問題は全体としての家族の問題として捉え,それへの対応も家族を単位として考えていくことが必要になる。

したがって,不登校状態の子どもに関わるということは,子どもと関わる親,きょうだい,祖父母等といった家族に関わることに繋がるのである。また支援者である私と当事者である私との関係性から生じる語りに着目することは,子どもから親などへの関わりといった関係性の拡大のみに留まらない。関係性から生じる語りに着目することで,家族1人ひとりの本来持っている力やその人らしさといった家族の可能性に焦点を当てることにも繋がると考えられる。

(2)研究の視点

1)家族の智

筆者の実践を通してみても,不登校状態にある子ども,支える家族,学校の先生,そしてソーシャルワーカー等の地域の支援者とさまざまな「私」が存在する。それぞれの私との関わりから生じる語りからは,その時の出来事(時・場所・状況)が生じ,どのようなことを考え,どのような行動・選択をとったのか,その結果どのような出来事に繋がったのか,私自身を見出すには他者である「私」が欠かせない。

山岸(2014:35)によれば,「個々のシークエンスの要素が選択される局面での私と,それ

らをまとめる形而上の『私』との間を果てしなく行きつ戻りつするこの私生成の過程は、無限の循環性から成り立ち、決して同じ繰り返しがなされることはなく、つながりの結び方の可能性は無尽蔵である。そしてそのような無限の動きの中に、手探りのうちに偶然探し当てた意味構成や行為選択の規則を『私』として引き受けられたと実感できたときこそ、よく生きているということが感得されうる瞬間なのではないだろうか。そして、それは、ベイトソンが『智』とよぶ境地なのである」と智⁶⁷⁾について説明している。筆者も実践を通して、この手探りのうちに偶然探し当てた意味構成や行為選択の規則⁸⁹⁾から、例えば、不登校という生活課題への取り組み、感情、苦悩、喜び、挫折、失敗と成功を繰り返すなかで工夫の上で身につけた生活上の知恵や技術、価値観の創造…などの叡智(=智-wisdom-)が生み出されていったのである。このことから家族なりに見出した叡智を、本研究では「家族の智」と位置づけている。つまり、不登校の生活課題に対して、支援者である私と当事者である私との関係性を基に生じた家族なりの不登校を乗り越える為の取り組み、知恵や技術、価値を見出されるまでには、「私」と「私」との間を果てしなく行きつ戻りつしながら見出されていくのである。家族が苦悩しながらもこれらのことが見出された時に本来の「私」として「不器用ながらも何とか乗り越えられたね」など、生活課題に対する取り組みを通して手探りのうちに偶然探し当てた意味構成や行為選択の規則の中で、家族なりに現状やこれまでの自分たちの努力やみえてきたものを受け止め、家族 1 人ひとりが「よく生きてきた」と実感を得ていた。下地(2015:258)によれば、「既成の網や類型化から破れ目を作って抜け出していくプロセスに、かけがえのない大切なものが生成する」とあるように、不登校という既成の網や類型化から各当事者が苦悩しながらも破れ目を作っていく過程に家族へのソーシャルワーク実践¹⁰⁾において求められる大切な視点が見出されると考える。

2)固有の「私」

生活課題を抱える家族 1 人ひとりを見ると、「1 人ひとりがほかとは異なった独自性を持ち、一般的な特徴で類に分けることができない、固有の『生』を生きる人間のあり方」(佐久川 2009:3)がある。生活課題を抱える当事者にとって他の何者でもない固有の「生」として生きる実存的支援¹¹⁾¹²⁾の重要性について指摘している。不登校の生活課題の背景をみても、環境・状況的な要因が複合的かつ複雑的に絡み合った状況がつくりだしているもの(佐藤 2011)であるように、家族 1 人ひとりもまた「独自の『生』」(佐久川 2009:9)を生きる 1 人の当事者¹³⁾なのである。筆者の実践を振り返った時に、「不登校状態にある」等の子ども、「子育てに苦悩している」等の家族のように社会のなかでスティグマを抱え、本来の「私」が日常生活の中で埋没していく家族がいた。そのなかでも家族なりに試行錯誤、生活課題に取り組んだ結果、本来の「私」らしさを見出し、生活課題を乗り越えるに至った家族も少なくなかったのである。そのため、家族へのソーシャルワーク実践を通してみえてくる家族 1 人ひとりの固有の「私」を生きるまでの過程に着目したのである。

家族へのソーシャルワーク実践を対象とした研究の視点として、「クライアントを苦しめている苦痛・困窮はクライアントにとってどのような意味をもつのか」「この『苦痛・困窮』の意味を理解することが支援の出発点であり、『生きる意味と価値』の達成に近づけるよう支援することがそのゴールとも言える」と佐久川(2009:4)は対人支援の研究の原理を説明している。なぜなら「苦難に直面したとき私たちは、なぜ自分がそのような目に遭うのか、納得できる理由を懸命に探し、その意味を見つけようとします。人間は意味がわからない苦痛に耐えることはできませんが、意味が納得できればそれに耐え、それを乗り越える可能性が開かれることを知っているから」(佐久川 2009:16)と対人支援における「意味」と「価値」の重要性¹⁴⁾があるからである。

不登校の生活課題に対して、支援者である私と当事者である私との関係性を基に生じた家族なりの不登校を乗り越える為の取り組み、知恵や技術、価値を見出されるまでには、「私」と「私」との間を果てしなく行きつ戻りつしながら見出されていくのである。家族

が苦悩しながらもこれらのことを見出された時に本来の「私」として「不器用ながらも何とか乗り越えられたね」など、生活課題に対する取り組みを通して手探りのうちに偶然探し当てた意味構成や行為選択の規則の中で、家族なりに現状やこれまでの自分たちの努力やみえてきたものを受け止め、家族1人ひとりが「よく生きてきた」と実感を得ていた。つまり、不登校という「既成の網や類型化から破れ目を作って抜け出していくプロセス」(下地 2015:258)を通して、かけがえのない大切なものを見出していたのである。

つまり、「固有の『私』」とは、「他の何者でもない、その人らしく¹⁵⁾、固有の『生』を生きる私」である。人生を通して、自分を苦しめている苦痛・困窮は、自分にとってどのような意味をもつのか、時にほかの人の手を借りながらも私にとっての「生きる意味と価値」を見出してきている。そういった「生きる意味と価値」を達成した人は、私なりの「人生の中での生きる意味」、「生きがい=生きていく値うち」を見出し、その人らしく生きていけるのである。つまり自己実現を目指すことに繋がると考える。この苦悩しながらも乗り越えるに至った私は、1人ひとりがほかとは異なった独自性を持ち、一般的な特徴で類に分けることができない、固有の「私」を生きていくことになるのである。したがって、私は1人では私には成り得ないため、私自身を見出すには他者である「私」が欠かせない。そのため対人支援においては当事者である私と支援者である私との行きつ戻りつの連綿とした関係性が必要と考える。

本研究では、支援者である私と当事者である私との関係性から生じる語りに着目して、家族1人ひとりが日々の生活を通して、生活課題を乗り越える為に身に付けた知恵や技術、価値といった智を家族なりに見出し、その固有の「私」を生きるまでの系譜について探求していったのである。

第2節 研究目的

本研究では筆者が関わった実践事例を通して次の2つの目的を掲げることとする。

- (1) 家族との語りを通してみえる生活課題に対する当事者の知恵や技術、価値といった智(wisdom)の生成についての考察
- (2) 家族との語りを通してみえる固有の「私」を生きるまでの過程についての考察

上記の目的に沿って、家族が家族なりに目の前にある生活課題に対して気付き、工夫し、苦悩しながらも取り組むには、どのような支援が求められるのか。これからの一連の研究での解明において目指していきたい。

第3節 研究の方法

第1項:ソーシャルワーク実践の手続き

(1)支援者である「私」の立ち位置

本研究にて取り扱う実践事例については、各章ごとに筆者の支援者としての立場が異なる。第1章、第2章では家庭訪問援助員として、第3章ではスクールソーシャルワーカーとして家族との関わりをもった。第4章では不登校状態にある子どもや家族等への調査を実施した。そして、終章では第1章から第4章まで捉えた家族との取り組みを通して、生活課題に対する当事者の知恵や技術、価値といった智の生成、並びに固有の「私」を生きるまでの系譜について各章から得た結果をもとに整理した。

1)家庭訪問援助員としての取り組み

家庭訪問援助員としては、某県の事業実施要項に沿い、1回につき午前9時から午後8時までの4時間以内、月2回の訪問を行った。訪問期間は原則6か月~1年である。具体的な関わりとしては、子どもの状況にあわせ、話し相手、遊び相手、学習支援などを行った。

これらをソーシャルワークの手続きとして、家族と子どもの関係性への働きかけ(両者の関係調整, 家族や子どもへの助言・指導), 家族の面談対応, 各関係機関との連携及び関係調整に取り組んだ。

2) スクールソーシャルワーカーとしての取り組み

スクールソーシャルワーカーとしての配属は, A 地区で担当エリアは B 地域の 3 つの小学校区と C 地域の 3 つの小学校区で小学校を中心に支援活動した。家族や学校教職員, 地域の支援者に対するコンサルテーションが中心となった。しかしながら, 家族に関わる上で, 子どもに対する直接的な支援にも取り組んだ。具体的な関わりとしては, 子どもの状況にあわせ, 話し相手, 遊び相手, 学習支援・生活支援等に取り組んだ。これらを学校ソーシャルワークの手続きとして, 家族と子どもの関係性への働きかけ(両者の関係調整, 家族や子どもへの助言・指導), 家族の面談対応等に基づき, 各関係機関との協働及び関係調整を行った。

第 2 項: 語りと向き合う上での記述過程

(1) 記録に基づいたテキストマイニング

ソーシャルワーク実践を通して, 子ども・家族, 地域の支援者の語りを記録として蓄積した。各当事者が生活課題に対してどのように実践し, 変化等がみられたのかに注目した。その記録に基づきテキストマイニングによって分析した。論文表記する際には, 各当事者の象徴的な語り¹⁶⁾に着目し, 文字化・図式化することで一般化した。

- 1) 逐語化した記録からみえる当事者の語りを意味の分かる範囲内に文節ごとに区切って分類し, テキストデータとして変換した。
- 2) テキストデータに, 語り ID¹⁷⁾, 回答者 ID, 質問 ID, 質問項目, 語りの内容, 語りの属性をつけることで, 各当事者の語りを項目ごとに分類した。語りを分類する際には, IBM 製品の SPSS Text Analytics for Surveys¹⁸⁾ (以下, 「TAS」と記載)を用いて, 各当事者の語りを構成する肯定的/否定的な単語を整理した。その結果をもとに各当事者の抱える生活課題としてまとめた。その分類した各当事者の語りをもとに当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りに焦点をあてながら探求する。

(2) 質的内容分析における理論的コード化

1) 理論的コード化の手続き過程

調査で得た内容は, 個人を特定しやすい, 機密性の高いデータとなる。そのため, 理論的コード化¹⁹⁾の手続きとして, オープン・コード化²⁰⁾, 軸足コード化²¹⁾, 選択的コード化²²⁾へと語りというデータの抽象度を高めた。コード化のプロセスとして, 先ず各当事者からみえる家族が抱える生活課題に関する象徴的な語りに焦点をあてテキストデータを意味の分かる範囲に文節ごとに分類しコーディング(概念化)を図る(オープン・コード化)。次に一般化した概念を他の概念との関連性を比較検討することで各当事者の現状と課題などを整理する(軸足コード化)。そして軸足コード化を繰り返すことによって得た家族との語りを通してみえる生活課題に対する当事者の知恵や技術, 価値といった智の生成について分析した(選択的コード化)。この分析過程を経て固有の「私」を生きるまでの系譜について考察を深めた。

2) 本分析方法の限界性と有効性

本分析方法を使用する上での限界性は, 「コード化や比較の可能性が際限なく存在する」(ウヴェ・フリック 2009:230)ことである。各当事者との語りを記録として蓄積することにより, そのデータから何に着目し分類するのか, コード化やサンプリングを終了する基準もない。そのため本研究では各当事者の語りを含んだ記録を TAS により分類し, 事前にコード化した。その上で, 本分析方法を展開した。

本分析方法を使用する上での有効性は, 「いかによりよい支援を実現するか」という実

実践的課題に応える点である。現場での実践者が、普段から何となく感じているが明確に言葉にできない「勘」や「予測」といったものを、調査データとして記述(言語化)し、他のケースと比較しながら分析を繰り返すことによって、その現象に共通して現れる特徴を明らかにし、現場に役立てることを目指す。その上で本分析方法は本研究の目的を達成することに意義をもつと考える。

第4節 倫理的な課題とその配慮

本研究の執筆にあたり、日本社会福祉学会が規定する「研究倫理指針」に基づき、これを遵守するものとする。なお取り扱うデータのなかには、学位論文、修士論文で取り扱ったデータも必要になると考える。データ量を増やすだけでなく、これまで集め得たデータを再検討し、より深いデータを得る必要がある。研究に取り掛かる際には、次のような配慮を要すると考える。

- (1) 本研究は、生活課題を抱える家族の事例について触れるため、その個人情報の取り扱いについて留意する必要がある。取り組みのなかで関わった人たちの匿名性を確保し、経歴などについても本人と特定できないような記載とし、匿名化や内容の修正を施す。
- (2) 研究上、データを取り扱う際には、各当事者の言葉や行動を数量化された表やグラフ、概念図などを活用し、全て一般化の処理を施すことで本人と特定できないよう処理する。
- (3) この取り組みのなかで交わされた語りについても、語りからは本人と特定できないように処理を図る。具体的には、各当事者が語った語りのなかでの人物名、地域名、建物名、団体名など本人と特定できる情報については、全て削除し、文章のつながり上必要な箇所についてはアルファベット化など記号化して匿名化の処理を施す。
- (4) 個人情報及びデータの管理は、パスワード付き USB など記録媒体を鍵付の保管場所へ第三者に触れられないように保管する。情報の漏洩防止に関しては、パソコンのネットワーク環境を切断し、外部との接続が絶たれていることを確認の上、個人の情報ならびにデータの漏洩、流出を防止する。その後作業に取り掛かる。データの入力後、分析を行うパソコン・USB メモリなどの記録媒体は、研究専用としパスワードを設定した。その他、不適切な表現等ないかチェックを行った。

最後に、全ての章においては、原則、各当事者に対して研究に関する説明をし同意を得た上で同意書に署名を頂いた。第3章は、教育委員会等の所属長に対しても研究内容の確認を依頼した。同様に本研究に関する説明を行い、同意書に署名を頂いたものを本文にて取り扱っている。また第4章の調査研究は、倫理的配慮、個人情報の保護の徹底のため、予め医療機関等における研究倫理審査委員会による倫理審査を行ったものも本文にて取り扱っている。そして、各章は筆者が所属する日本社会福祉学会、熊本学園大学社会関係学会へ投稿の上、審査を経て承認を得たものを本研究に取り上げている。

このように博士論文作成にあたり、必要な倫理的な配慮等を講じ、これを執筆している。

Ⅲ. 本研究の結果

第1章:結果 不登校の生活課題を抱える家族との語りからみえてきたもの

本章は不登校の生活課題を抱える家族(5年間のうちに関わった家族7組)に対して、家族支援における語りにも焦点をあてたソーシャルワーク実践に取り組んだ。主な目的は、生活課題を抱えるなかでの家族自身の気づき、生活課題に取り組む勇氣、家族自身の自己肯定感の向上等といった乗り越える原動力となった語りを明らかにすることである。この当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りにも焦点をあて検討を深めることによって、家族と共に歩むソーシャルワークの在り方を目指した。

筆者が関わった 7 組の家族を分類し、その構成(家族が抱えている生活課題, 取り組んだ内容, 取り組みによって変化したもの等)を示した。次に家族が抱える不登校の生活課題が顕在化するまでの過程を類型化した。そして、家族が抱える不登校の生活課題を分類し、各領域にはその構成要因を記載した。その結果、不登校の生活課題が、抱え込みと地域からの孤立の結果、こころの健康問題として現象化している過程を示した。考察では、ソーシャルワーク実践のなかで生じた語り 1 つひとつを理論的コード化によって整理した結果、語りを 5 つの属性に分類できた。このことから不登校の生活課題を乗り越える過程やその要因を示す概念を示すことができた。

本章の限界性として、語りに焦点をあてたソーシャルワークの取り組みを行ったが、各家庭の抱える経済的課題, 医療的課題, 雇用問題等といった家族を取り巻く社会構造を変えられた訳ではない。この課題に取り組むには、家族が安定した生活を営み、必要なときに他者へ子育ての助言やサポートを得られる政策や企業及び地域づくりがより必要になると考える。これについては、別次元の支援の取り組みが必要である。しかしながら、語りを聴くということは、相手を独立した 1 人の人間としてみなし、その人間性を尊重し育むことにつながるため、語りに焦点をあて取り組むことの重要性も同時に捉えられる。

第 2 章:ハイリスク家族に対する家族保全を視点においたソーシャルワークの在り方

本章はハイリスク家族²³⁾に対する家族支援におけるソーシャルワーク実践に取り組んだ。主な目的は家族が抱えやすい生活課題がどのように不登校等を生じさせるかを家族の変化(プロセス)から明らかにし、家族支援についてソーシャルワークの視点から検討した。具体的には生活課題を抱えるひとり親家庭とふたり親家庭を対象に、課題解決のなかで生じた肯定的・否定的な語りに着目し両者を比較検討した。

その結果、家族に生活課題が生じるまでには教育・医療・福祉等の生活課題が複合的に絡み合う等、一定のプロセスがあることを明らかにした。生活課題を抱える家族の示す状態とは、ハイリスク要因²³⁾が幾重にも重なり合い、地域から孤立していくなかで、家族が抱えるこころの健康問題として表れていると考えられる。

考察では、家族保全²⁴⁾を視点においたチームアプローチ等を活用したソーシャルワークの必要性が捉えられた。そして、地域内における教育(学校教職員等の教育専門職)・医療(医師・看護師等の医療専門職)・福祉(ソーシャルワーカー等の福祉専門職)等の専門機関による知識や技術を結集することによって、家族がもつ力を保持・強化するだけでなく、家族の生活課題に対応できる独創性と活動力をもった実践に繋がること became 明らかになった。

本章での限界性として、生活課題を抱える家族の語りに着目し、その課題の傾向を整理したが、筆者が捉えた語りが各当事者の全ての語りではない。関係性によって生じる語りに触れているが、支援者と当事者の関係性があるが故に「語れない」という状況もあることを踏まえておきたい。しかしながら、家族を取り巻く雇用問題や医療的な課題, 経済的な課題等といった社会構造の変化に取り組むには、1 人のソーシャルワーカーでは限界性があり、家族が本来もつ子どもを養育する力を支えるには、家庭内の家事や育児, 教育, 就労, 医療的なケア等, 地域内で専門性を活かせる人材が必要なのである。家族は、多様かつ複合的な生活課題を抱えているため、概して家族のもつ欠陥として特徴づけられがちであるが、同時に強さを持ち合わせていることも忘れてはならない。

第 3 章:学校ソーシャルワーク実践を通してみた智の生成を促す促進者としての視点

本章は、ハイリスク家族に対する家族保全を視点においた学校ソーシャルワークに取り組んだ。学校ソーシャルワークを通してみえる子ども家庭支援を展開する上で、各当事者の智を促す促進者としてのソーシャルワーカーの援助技術に焦点をあてた研究を目指した。方法としては記録に基づきテキストマイニングによって分析した。その結果、円環型コンサルテーション・プロセスについて実践モデルを示すことが出来た。ハイリスク家

族は多様かつ複合的なハイリスク要因によって、子どもを養育する力が低下している現状を確認できた。そのためハイリスク家族の現状に対し、地域ぐるみの子ども家庭支援を行った。その実践は、教育・福祉・医療・行政に大別され、それぞれの専門領域による専門的な知識・技術を家族で出来る家庭内の生活の取り組みとして家族の力に還元することができた。このことから家族が安定することによって、子どもの学校生活における問題行動の減少や養育者の子どもに対する関わり方等に変化をもたらした。つまり、各専門領域の専門的な知識や技術についての表現を、家族の実情に合った家庭内で出来る生活の取り組み方や助言へと普遍的な知識や技術についての表現へと変換することが智の生成を促す取り組みに求められる重要な視点と考える。

したがって、学校ソーシャルワーク実践を通して各当事者の智の生成を促す上で、家族と関わるソーシャルワーカーには促進者としての役割が求められる。この支援は家族の力を保全するとともに生活課題を抱える家族を支える地域づくり、ひいては子どもにとっての居場所づくりに繋がるため有効な実践であると考えられる。

本章での限界性として、円環型コンサルテーション・プロセスを示したが、要保護児童対策地域協議会等の複数の支援者がいる場においては、教育・医療・行政・福祉などの各専門領域を担う地域の支援者による相互的なコンサルテーションとなることが考えられる。現段階では、例えば「家庭」領域と「教育」領域、「教育」領域と「福祉」領域等の2者関係での支援の取り組みではこのプロセスを確認できたが、3者以上となった場合については更なる検討が必要と考える。したがって、今後の研究課題として研究に取り組んできたい。

第4章:考察 不登校事例における家族支援を通して見た固有の「私」

本章は不登校の生活課題を抱える家族を対象として、不登校の背景にある多様な生活課題のある人たちの語りを対象に取り組んだ。主な目的は、当事者自身が生活課題の解決に取り組む中で語られる言葉の構成要素を整理することによって、各当事者が如何に生活課題に取り組みながら智を見出したかについて明らかにすることにある。具体的には子どもや家族が不登校という生活課題に取り組む中で生じる肯定的・否定的な語りについて比較検討した。

子どもが生活課題に向き合い、家族なりに取り組む語りの構成要素を示した結果からは、(1)学校に行く意味としては生きる為に必要な知識や技術を知る場所、(2)休む意味としては休んでいる間に課題に取り組む期間が得られる等が明らかになった。この苦悩しながらも家族が取り組んだ上で生成された私を、私として引き受けられたと実感できたときこそ、よく生きているということが感得され、本来の「私」らしさが見出されると考える。この背景には、不登校という生活課題を抱える子ども、家族1人ひとりを構成する私と、支援者(筆者を含む地域を構成する支援者)である私との支援の取り組みを通して得ることが出来たと考える。

本章を通じて、不登校の生活課題を抱える当事者の語りと聴く人との関係性を適切に構築することにより、家族の力を活性化させ、学校に行く意味、休む意味²⁵⁾という智の創造に繋がったと考えられた。

本章での限界性として、子どもや家族が直面している不登校という現実について、混乱を抱えながらも果敢に生活課題に取り組む中で、かれらなりの意味や価値が現場の中でみえてきた。本章ではこの生の現実を捉えるため、可能な限り当事者の個別的体験に沿う形での質的研究に取り組んできたが、不登校という概念を考えるには「学校とは」「教育とは」ということに触れなければならない。しかしながら、語りから当事者自身の性格、その人らしさ、趣味・特技、才能、努力、人間関係などの要素を確認している。そのため語りから「その人そのもの」を感じてやまないのである。その語りを活性化させるということは、その人自身を元気にすることに繋がると考える。つまり、その人の語りを聴くということは、(1)相手を独立した1人の人間=人生の主体者、(2)人間性を尊重し育む=その人

自身の成長・その人らしさ, (3)課題に対する焦点化＝気付き, 課題整理, 情報収集, 取り組む勇気, (4)課題解決策を見出す＝その人なりの乗り越え方・可能性を発掘, (5)第3者と関係性の構築＝基本的信頼感の回復・癒し, という語りの効果があるのではないだろうか. その背景には, 語りに含まれるストレングスの要素に着目し, 支援者の働きかけによって, その可能性を増幅・拡大した取り組みがあると考えられる. その連綿とした関わりが, 子どもや家族なりの学校に行く意味, 休む意味という固有の「私」の発見に繋がったと考える.

終章:研究成果 固有の「私」を生きるまでの系譜

本研究を通して, (1)不登校の生活課題が生じるまでの過程, (2)ハイリスク家族の抱える生活課題の背景とプロセス, (3)不登校の生活課題を乗り越える家族の語り, (4)揺らぐことのできる家族の力(しなるバネの語り)の発見, (5)家族の力を支える家族保全の実践, (6)家族の力を支える地域の支援者による家族保全の視点, (7)智の生成を促す促進者としての援助技術, (8)固有の「私」を生きるまでの系譜について示した. 生活課題を抱える当事者との関わりを通して, 「不登校状態にある」等の私, 「子育てに苦悩している」等の私という既成化された概念を越えた先にある固有の「私」を生きることに繋がったものとする.

IV おわりに

本研究での実践を通して, 生活課題を抱える家族は否定的な物語から抜け出し, 新たな物語を紡ぐに至った. その背景には, 語りに含まれるストレングスの要素に着目し, 支援者の働きかけによって, その可能性を増幅・拡大した取り組みがあった. その連綿とした関わりが, 家族なりの生活課題の乗り越え方を見出すことに繋がっていると考える. したがって, 家族1人ひとりの語り(＝「私」)を取り戻す, 固有の「私」を生きる過程に繋がったと考えられる.

そして, 不登校事例を通して見た家族の語りから, 「固有の『私』へと紡ぐ未来の語り」としてケネス・ゲーガン(2008)の言葉を基に3つの可能性について示した. それは(1)変化を生み出す媒体としての対話, (2)多声性を取り扱うソーシャルワーク実践, (3)未来を紡ぐ語りである. (1)については, これまでの家族支援を通して, 家族とソーシャルワーカー, 多専門職同士の対話が新たな支援方法の構築, 子ども・家族の新たな見方, 価値の創造に繋がったものとして, ソーシャルワークにおける対話の可能性が捉えることができた. (2)については, それぞれの専門的な視点による語り, 子ども・家族の語り, 地域の語りを重ね合わせることによって, 新たなその人らしさ, 価値, 力が湧き出るのみならず, 家族や地域に対する新たな真実が見えてくることを可能性として示唆している. このソーシャルワーク実践においては, 子どもの語り, 家族の語り, 地域の語りを促したり, 繋げたり, 解いたりする取り組みが必要となることが捉えられた. (3)については, 人の語りを活かしたソーシャルワーク実践においては, 「人と人が関係を結ぶということは, 共同で未来を構築すること」(ケネス・ゲーガン 2008:2)であると考えられる. 語ることによって「その人自身」と向き合うことに繋がるため, その人との語りに触れるためには関係性を共に作り上げることが求められることを示唆した. また, 語ることによってこれまで閉ざされてきた社会や文化への繋がりを再構築することが捉えられた.

家族との語りからは,

「僕は不登校になって良かったと思う. お父さんとお母さんと一緒にいろんなことができたから. この苦しさを乗り越えられたなら, この先どんなことがあっても頑張っていけるんじゃないかって。」

「私は今まで色々なことに悩み、苦しみながらも、私なりに色々な挑戦をしてきました。失敗もしたけど私なりに成功した経験もありました。その経験からの学びを振り返り、不器用だけど私自身よく頑張ってきたと思います。」

※ 「 」中の斜体文字は家族の語りを示す。

上記の語りから、当事者である私と支援者である私との関係性を基に生活課題を抱える人を活性化させた結果が、子どもや家族なりの学校に行く意味、休む意味という智の生成に至り、かれらなりの固有の「私」を見出すことに繋がったと考える。このことから不登校という既成の網や類型化から苦悩しながらも破れ目を作っていく取り組みを通して、生活課題を抱える子どもや家族1人ひとりが固有の「私」を生きることに繋がったと考える。支援者である私実践の中で出会った子どもや家族は、「こうありたい」と願う理想の私と「でも、できない」と思い留まる現実の私との間に矛盾を感じながらも生活課題に試行錯誤しながら取り組み、失敗と成功を繰り返すことで生活課題に対する知恵と技術を経験として積み重ねていた。その結果、自分自身や家族との和解を果たし、子どもや家族なりに取り組んだ末の固有の「私」を生きるに至っていた。これは子どもや家族1人ひとりと支援者である私との関係性から生じる「語り」からみえてきたのである。

つまり、「固有の『私』」とは、「他の何者でもない、その人らしく、固有の『生』を生きる私」である。実践を通して出会った当事者は、自分を苦しめている苦痛・困窮は、自分にとってどのような意味をもつのか、時にほかの人の手を借りながらも私にとっての「生きる意味と価値」を見出していたことが明らかになった。このように「生きる意味と価値」を達成した人は、私なりの「人生の中での生きる意味」、「生きがい＝生きていく値うち」を見出し、その人らしく生きていけるのである。つまり自己実現を目指すことに繋がると考える。この苦悩しながらも乗り越えるに至った私は、1人ひとりがほかとは異なった独自性を持ち、一般的な特徴で類に分けることができない、固有の「私」を生きていくことになるのである。したがって、私は1人では私には成り得ないため、私自身を見出すには他者である「私」が欠かせない。そのため対人支援においては当事者である私と支援者である私との行きつ戻りつでの連綿とした関係性が必要と考える。

私たちが語り続けることは、これからの私たちの人生において進むべき羅針盤でもあり、同時に、未来を紡ぐことに繋がることを示唆するものとして考える。

これまでの不登校事例を通して見た生活課題を抱える家族1人ひとりと支援者との関係性から生じる語りから得た智は、今後の子どもや家族を含めた当事者支援、ならびにソーシャルワーク実践における理論構築に大きく寄与するものと期待する。

最後に本研究の限界性、効果、今後の展望について整理する。先ず本研究の限界性である。本研究は臨床的な現場に基づいたものであり、現場で出会った子どもや家族等との取り組みを中心に取上げた。出会った当事者は、不登校の悩み、子育ての悩みなどの混沌とした現実と直面していた。全体を通して述べたように、当事者自身が直面している現実について、混乱を抱えながらも果敢に生活課題に取り組む中で、子どもや家族なりの意味や価値が現場の中でみえてきたのである。この生の現実を捉えるため、本研究では可能な限り当事者の個別的体験に沿う形での質的研究に取り組んできた。しかしながら、支援者と当事者との関係性から生じる語りに着目しているものであるため、当事者から見たもの・支援者から見たもの(それぞれの主観)が本文の内容に影響している。そのため本研究に取り組むにおいては、先行研究・統計ソフト、論文投稿による学会審査などを経て、研究の精度を高めていったが、当事者が体験したいいわゆる、個別的体験の域を超え、一般化することの限界性があった。例えば、学校でいじめを受けて、不登校になったケースでは、学校との対応、相手方の家族との対応、いじめた児童生徒への対応、事件性があれば、それに対する対

応など、多様性があるため、たんに家族の智や固有の「私」ということだけでは、越えられない領域の広がりもあり、一般化することの難しさがある。

次に本研究の効果である。全体を通して述べたように、何が当事者を苦しめているのか、当事者の個別的体験である困窮や精神的苦痛は本人にどのように体験されているのか、それが本人にとってもつ意味はどうすれば明らかにできるのかは本人自身にしかわからない。つまり「クライアントの体験とは、たまたまその人だけに起こり、世間の人々とは何の関係もない偶発的な出来事ではなく、どんな人にも起こりうる人間の普遍的なことがら、濃縮された形でクライアントに体験されていることを意味」（佐久川 2009:4）するように、本研究でも臨床的な現場の中で当事者の語りを注意深く観察することによって、当事者の変容のきっかけや過程をみることができたのである。ここに本研究の効果が見出されると考える。

そして、今後の展望である。本研究は、日々のソーシャルワーク実践を基に、記録に基づいたテキストマイニング、理論的コード化という方法を用いた。本方法を使用する上での利点は、「いかによりよい支援を実現するか」という実践的課題に応える点である。現場での実践者が、普段から何となく感じているが明確に言葉にできない「勘」や「予測」といったものを、調査データとして記述(言語化)し、他のケースと比較しながら分析を繰り返すことによって、その現象に共通して現れる特徴を明らかにし、現場に役立てることを目指した。そして不登校の生活課題を抱える家族を対象に調査し、その結果を交叉させながら分析することにより、より深い分析結果を得ることを目的とした。しかし、本研究で取り扱ったケースは、支援を目的とした関わりであるため研究を目的としたデータ収集と分析ではなかった。またデータ整理と分析に当てる時間と労力が多く費やされた。そして、実践を通して語られた内容は全てではない。今回、当事者と支援者との関係性から生じる語りに着目した取り組みとしているが、関係性があるが故に各当事者が語れない状況もあることを踏まえておきたい。したがって、データが不足している部分は、「語られない」部分と捉えられる。人は自分のことをすべて話すわけではない。また、自分自身のことを完全に理解しているわけではないし、それを正確に言葉で表すことができるとは限らない。しかしながら、学校に行きづらい状況にある子どもへの関わりにおいて、子どもと家族相互のあいだで交わされた行為や発話、その背景を詳細に観察すると、実践では語られなかった側面を発見することができるのである。本研究における教訓は、調査、分析、執筆にはそれぞれ膨大な時間がかかるということを理解すること、そして自分が投入できる時間と労力の全体を慎重に計り当初の調査の規模を定めること、さらに複数の研究手法を採用する場合はそのバランスをよく考えるということである。

本研究を通して、当事者や支援者との関わりのなかで、「智」や「固有の『私』」の概念が見出された。今後は、見出された概念をより深めるために、質的研究のみならず、量的研究においても分析し、その科学性を確保するために努め、今後の家族支援に役立てていきたい。

注

- 1) 文部科学省(2010)によれば、「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しない、あるいはしたくともできない状況にあるため年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と不登校を定義している。
- 2) 筆者は本研究を通して、語りから当事者自身の性格、その人らしさ、趣味・特技、才能、努力、人間関係などの要素を確認している。そのため語りから「その人そのもの」を感じてやまないのである。その語りを活性化させるということは、その人自身を元気にすることに繋がると考える。つまり、その人の語りを聴くということは、1 相手を独立した1人の人間＝人生の主体者、2 人間性を尊重し育む＝その人自身の成長・その人らしさ、3 課題に対する焦点化＝気付き、課題整理、情報収集、取り組む勇気、4 課題解

決策を見出す＝その人なりの乗り越え方・可能性を発掘,5 第3者と関係性の構築＝基本的信頼感の回復・癒し,という語りの効果があるのではないだろうか.その背景には,語りに含まれるストレングスの要素に着目し,支援者の働きかけによって,その可能性を増幅・拡大した取り組みがあると考えられる.

- 3) ファミリーソーシャルワークは,「個人のさまざまな社会生活機能遂行上の問題を,家族というシステムにおいてみるところに視座をもつ.家族の一員としての地位や役割から派生する行動や態度は,必然的に他の家族成員や家族生活全体に関連するので,家族成員の問題は全体としての家族の問題として捉え,それへの対応も家族を単位として考えていくことが必要になる」(徳永 2007:43)と説明している.
- 4) この世界に対する主体的企投を論じた先駆者はハイデガーである.ハイデガーは,日常生活場面で「私」(現存在)が自らの生を生みだす実践を,ケア論として理論化した(ハイデガー 1967=1963).物象化された世界の意味の構造と,その生成のケアの主体である「私」という概念は,ソーシャルワーク理論の基本的構成要素であり,80年代の社会構成主義的な家族支援論の哲学的基礎を語っている.人は,他者はトランズアクションの相手として社会的に構成し,さらにも物的世界を有用な物として用材化する(Gelven 1989:121).ケアの実践過程で得られた世界構成の知識と,世界内の有用化された人材と物材が,世界生成の資源である.
- 5) トランズアクションとは,コミュニケーション過程を成員相互の生成的過程として説明する用語である.インタラクションの概念は,コミュニケーションを試みる主体が,メッセージを選択する局面ごとに変化することなく,一貫した自己として相互のやり取りを試みる過程を説明する概念である.他方,トランズアクションの概念は,成員がメッセージを交換する局面ごとに,新しい主体に作り変えられ,それにより,互いのメッセージを処理していく装置も,そのつど作り変えられていくことになる,共変化過程を説明する概念である.
- 6) ベイトソン(Bateson 1972=2000:592)は,「意識にすくい上げられるものが,自己や外界のシステムの全マトリックスからではなく,出来事の循環回路の一部だけを切り取った『孤』からのデータに限られてしまう…(一部,省略)…目的意識が陥りやすい偏狭な見解を矯正することに智(wisdom)と呼ばれるものの本質がある」と述べ,本来の循環回路への気づきを取り戻す働きかけの重要性を指摘した(山岸 2014:26).
- 7) ベイトソン(Bateson 1972=2000)は,「言葉に込められた精神を既定の了解事項として看過し,言葉をやりとりすることで,目的を追求する効率は高められたが,本来,人間のシステムにある関係性や循環性という『智』が意識から排除されてしまった」と述べている.通常的生活場面,即ちソーシャルワークの現場では,言葉がそのような機能しがちであることについて常に注意がなされなければならない.言葉は,何も説明していないのだと捉え,言葉を関係性の中に取り戻そうという「智」こそ,「私」によるソーシャルワークで求められる姿勢なのである(山岸 2014:35).
- 8) 山岸(2014:32)によれば,「まずクライアントによって記述された具体的な出来事を構成する要素(意味構成や行為選択)に対し,クライアントの新たな意味づけや新たな行為選択の発案を促す.ここでは,現実を構成する推論と行為選択のルール作りの主体としての私が体験され,クライアントの自由と責任が賦活されるよう,たとえば,ソーシャルワーカーは,『××さんが殴ってきて,それに対しなぜ?と疑問を持ちつつも,冷静に,自分の行動を選ばれたということですが……その場面でのご自分の行動を今振り返ってみて,どのように思っておられますか?』と,問いかけるのである.そこでは,殴られた行為に冷静に対処できた出来事を文脈として,自らの行為選択のリフレクションが促されている.この過程は個人による内省とは異なる.リフレクションの字義である『折り返す,写し鏡』から想起されるように,ソーシャルワーカーという対面者の言葉を介して,自ら記述したことへのリフレクションである」と説明している.

- 9) 山岸(2014:33)によれば、「ソーシャルワーカーは、新たな現実構成の要素を語り始めたクライアントが、その実践を私の実践として語れるように、具体的な実行プランを綿密に立てるための質問を行う。次の展開でクライアントがどのような解決方法をソーシャルワーカーに提案するのかは、まったく予測不可能である。クライアントは、必ずしも実現可能性の高い方法を提案するとは限らない。しかし、ソーシャルワーカーではなく、クライアント自身が述べる解決策だからこそ、その試行へ向かう動機は強い。新たに組み立てられた自らの意味構成の世界の中から、それまで出口も見えず苦しんでいたクライアントが、独自に提案した解決行為であるという点において、それは発見なのである。他者であるソーシャルワーカーの存在が効果的に機能し、クライアント自身が新たな意味構成規則に基づき始原的世界を探索し、解決行為が切り出される。自分で考えたことを、自分で試してみるというのが、『私』の決定であり、他者が並べた既存の選択肢から自分の希望に合うものを取り出すというこれまでの『自己決定』とは、そもそも発想が異なる。また、クライアントの解決策は、クライアント独自の構成による発明である」と説明している。
- 10) 小林(2005:50-51)によれば、『『全体としての家族』の視点の重要性を強調したリッチモンドは、援助者が家族に関わる際の対象は家族の『つながりの力(power of cohesion)』であり、その力の実現がソーシャルワーカーにとって大事であると述べています。家族が抱える問題は多様であり、単に貧困等の社会的条件の不利だけではなく、家族内のメンバー間の衝突や家族メンバー自身の問題解決の動機付けもあります。家族のつながりの力が強ければ、家族内外の資源を動員していく際の意義を共通化し、問題解決や課題実現へのメンバー間の動機付けを高めることが可能になります。家族の問題解決や課題実現の力を引き出すという視点は、たとえば、『家族ストレングス(family strength)』という概念にもみることができます。ヴィックとサレイベイ(Weick, A. & Saleebey, D.)は、個人の問題解決に対する主体的認知と参加のために個人が潜在的にもつ力を引き出そうという考え方を、家族システムに適用し、家族援助の目標としています」と指摘している。
- 11) 佐久川(2009:26)によれば、『『実存』とは、各人が、自らが直面しているそれぞれの現実を引き受けて生きる存在であるという、人間の生きるあり様』を指すと説明している。
- 12) 佐久川(2009:3)によれば、「1 人ひとりがほかとは異なった独自性をもち、一般的な特徴で類に分けることができない、固有の『生』を生きる人間のあり方は『実存』と呼ばれます。現象学の中心概念の 1 つである『還元』とは、科学が取り扱う人間の一般的特徴にとらわれずに、実存的特徴に視線を置き換えること」を指すと説明している。
- 13) 佐久川(2009:9)によれば、「クライアントは、1 人ひとりが独自の『生』を生きており、各人が直面している問題はすべて異なります」と指摘している。
- 14) 佐久川(2009:16)によれば、「意味とは『生きる意味』のことで、『生きる目標』『生きる価値』『生きていく理由』のことを指します。…(一部、省略)…価値とは支援の領域では『人間としてのよりよいあり方』『人として認められるべき値うち』、すなわち『人間の尊厳』という意味で使われることが多く、『生きがい=生きていく値うち』(あることがら、そのために生きていくに値するほど重要であると思えること)や『よりよく生きること』、すなわち『その人らしく生きていけること』、つまり、『自己実現を目指すこと』という文脈で使われます」と説明している。
- 15) 佐久川(2009:29)によれば、『『その人らしく』とはクライアント自身が『自分らしく、自分の本心の通りに(これが自分の真実である、とその人が考えているその人のほんとう)を目指して』生きようとする姿勢』と指摘している。
- 16) 調査において得られた語りのなかでも、かれらが抱える困り感、取り組み、その人の工夫、物事が変化したきっかけ等といった語りに着目してデータを整理している。そ

の各語りを本研究では「象徴的な語り」と表記している。

- 17) 本研究において、語りという膨大なデータを取り扱うため識別する上で必要な情報として各項目において ID 番号(通し番号)を記載した。
- 18) TAS を活用することによって、これまで自由回答式等のアンケート結果や記録等といった多量なテキストデータ(非構造化データ)をコード化、図や表にて表示することにより、主観が入りやすいとされるテキストデータの分析をより客観化することができる。また、援助における分析やカリキュラム内容の検討(楠本・那須川 2014, 太田等 2012, 井上・鈴木 2011), 言葉に含まれる肯定的・否定的な表現を整理(松宮 2013, 大山 2012, 上村 2011)等の質的内容分析において効果があるとされている。
- 19) 理論的コード化とは、データに根差した理論(グラウンデッド・セオリー)を開発する目的で集められたデータの分析する手続きである。調査で得た語りの内容は、個人を特定しやすい、機密性の高いデータとなる。そのため理論的コード化の手続きを通して、語りという機密性の高いデータの抽象度を高めた。
- 20) オープン・コード化は、データや現象を概念の形で表現するためのコード化である。この目的のため、データははじめばらばらに分割される。データは意味の単位(単語あるいは短い単語のつながりなど)毎に分類し、それぞれにメモや「概念」(コード)をつける。
- 21) 軸足コード化とは、複数のサブカテゴリーをひとつのカテゴリに関係づけるプロセスである。そしてこれは、いくつかのステップを含む帰納的および演繹的思考の複雑なプロセスである。軸足コード化でこれらの手順を行う際には、パラダイム・モデルとの関連で、カテゴリを発見し、関係づけることにより焦点が絞られる。
- 22) 選択的コード化では、更に抽象度の高いレベルで軸足コード化を繰り返す。この段階の目的は、中核カテゴリを繰り返すことである。この中核カテゴリの役割は、その周りに他の形成されたカテゴリをまとめ、統合することである。
- 23) 不登校や児童虐待等といった家庭状態の背景には多様な要因があり、親にかかる負担は、子育て、就労、経済的負担などの生活課題が多様かつ複合的に絡んでいる。この多様かつ複合的な生活課題を抱える家族を、カプラン(2001:49)は「ハイリスク家族」として位置づけている。また本研究では、この多様かつ複合的な生活課題の要因を、「ハイリスク要因」として表記する。
- 24) 「family preservation」=「家族保全」の概念は、小松源助等(2001)による翻訳である。「家族保全」とは、家族 1 人ひとりが生活課題に取り組めるよう家族を支援し強化する方向へと向け変えていく家族エンパワーメントである(カプラン 2001:13-33)。この実践は「家族を基盤におくサービス」として「子どもを保護し、家族を強化する」という目的があり、(1)子どもたちが措置されることなく、安全・安心な家庭で過ごせること、(2)家族が取り組むべき生活課題を家族以外の第 3 者(例えば、地域の支援者等)が取って代るのでなく、家族 1 人ひとりが生活課題に取り組めるよう家族を支援し強化する方向へと向け変えていくのである。つまり、家族保全の実践は、支援者が家族を援助するまでは、子どもを援助することができないことを前提としている。したがって、子どもにとって安心できる学校・家庭生活へと変化を促すには、私たち支援者が「親たちとの取り組みが生産的であり、親たちとの関係を発達させることが不可欠であることを認めなければならない」(カプラン 2001:11)と養育者との関係構築の重要性について指摘している。その結果、低下していた家族の機能や子どもを養育する力が保持・強化されるのである。カプラン(2001:103)は「異なるレベル-例えば、認知、対人関係、家族、地域全体のレベルにおける複合相乗効果をもたらす。援助は、一連の異なるサービスを利用して、各家族のニーズに取り組めるよう仕立てられる」と述べているように、実際、現場ではいくつかのアプローチを混合し複数の方法を用いることは、生活課題によって低下した家族の力を活性化させることに有用だろう。

- 25) 滝川(2012:376-386)は、「学校に行く意味」として、「生きる力・働く力にじかにつながるかはわからなくても,この複雑な社会にあっては,知識や知的技能は得られるものなら得たほうがよいと一般にはいえます.学校とは,人間が生まれながらもつ『知る』ことへの欲求を,その個人にとっても社会全体にとっても『役に立つ知識』へと向かわせようとする場所です.学校のもつ意味は,そのような『知る』ことそのものの場所となる」,そして,「学校を休む意味」は「休んでいるあいだをどう過ごすか…(一部,省略)…『モラトリアム』とはお休みの期間ではなく,課題にしっかりと取り組む期間を意味する.学校が社会的労働からのモラトリアム,不登校がさらにその学校からのモラトリアムだとすれば,学校を休んで,かわりに何に取りくむのか.そこに『学校を休む意味』『不登校の意味』があります」と指摘している.

文 献(一部記載)

- 阿部史郎・河 幹夫(2008)『人と社会—福祉の心と哲学の丘』中央法規出版,2008-09-25.
- 青田泰明(2005)「不登校現象の家庭要因に対する一考察—『学校への意味付け』に関わる文化的再生産」『社会学研究科紀要』60,30-41.
- 荒井浩道(2014)『ナラティブ・ソーシャルワーカー” <支援>しない支援”の方法』新泉社.
- Arthur Kleinman(1988).Rethinking Psychiatry:From Cultural Category to Personal Experience.(=2012,江口重幸・下地明友・松澤和正・堀 有伸・五木田 紳共訳『精神医学を再考する—疾患カテゴリーから個人的経験へ』みすず書房.)
- Arthur Kleinman(2006).What Really Matters:Living a Moral Life Amidst Uncertainty and Danger.(=2011,皆藤 章監訳『八つの人生の物語—不確かで危険に満ちた時代を道徳的に生きるということ』誠信書房.)
- Bateson, G.(1972).Steps to an Ecology of Mind.New York:Ballantine.(=2000,佐藤良明訳『精神の生態学』新思索社.)
- 藤村まどか(2013)「貧困状況下における子どもの生活と主体性—子どもへのインタビュー調査の結果から」『教育福祉研究』(18),41-52.
- 梶原浩介(2014)「不登校の課題を抱えるひとり親家庭に対するソーシャルワークの取り組み—人の語りと課題解決に向けたエンパワーメントの発達段階」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』20(1).
- 梶原浩介(2015)「ハイリスク家族と家庭教育力—人の語りからみえる生活課題と家庭状態に対する家族保全」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』20(2).
- 梶原浩介(2015)「不登校と慢性疲労症候群—人の語りからみえる生活障害,学校に行く意味,休む意味の一考察」日本社会福祉学会九州部会『九州社会福祉学』(11),11-23.
- 梶原浩介(2016)「学校ソーシャルワークにおける子ども家庭支援の展望—子ども家庭支援の在り方と促進者としての援助技術」日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』(11).
- Kenneth Gergen(1998).An Invitation to Social Construction.(=2008,東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版.)
- 久保紘章・副田あけみ(2005)『ソーシャルワークの実践モデル—心理社会的アプローチからナラティブまで』川島書店.
- Lisa Kaplan, Judith L. Girard(1994).Strengthening High Risk Families:A Handbook for Practitioners.(=2001,小松源助監訳・奥田啓子・鈴木孝子・伊藤富士江共訳『ソーシャルワーク実践における家族エンパワーメント—ハイリスク家族の保全を目指して』中央法規.)
- Michael White, David Epston(1990).Narrative Means to Therapeutic Ends.(=1992,小森康永訳『物語としての家族』金剛出版.)
- 文部科学省(2010)「平成 21 年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する

- 調査』について」『文部科学省統計』.
- 岡本晴美・加茂 陽(2014)「社会の構造と力学」『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会.
- 大下由美(2003)「日常性のなかでの資源」加茂 陽編著『日常性とソーシャルワーク』世界思想社,83-112.
- 労働政策研究・研修機構(2012)「子どものいる世帯の生活状況および保護者の就業に関する調査(第1回子育て世帯全国調査)」『JILPT 調査シリーズ』(95).
- 佐久川 肇(2009)『質的研究のための現象学入門 対人支援の『意味』をわかりたい人へ』医学書院,3.
- 下地明友・大塚公一郎(2012)『レジリアンス・文化・創造』金原出版.
- 下地明友(2015)『<病い>のスペクトル 精神医学と人類学の遭遇』金剛出版.
- 山岸文恵(2014)「『私』によるソーシャルワーク論考」『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会,28-35.
- ・・・など

目次

はじめに — p.1

序章:本研究におけるソーシャルワークの取り組み — p.4

第1節:研究に至る経緯

第2節:問題の所在

第3節:研究の目的

第4節:研究に取り組む上での手続き

第5節:倫理的な課題とその配慮

第1章:結果 不登校の生活課題を抱える家族との語りからみえてきたもの — p.28

はじめに

第1節:本章におけるソーシャルワークの取り組み

第2節:結果 不登校の生活課題を抱える家族に対するソーシャルワークの取り組み

第1項: 不登校の生活課題を抱える家族に対するソーシャルワークの結果

第2項: 不登校の生活課題を抱える家族との語りからみえてきたもの

(1) A君及び家族との支援の取り組みから生じた語り

1 平成X年 春「不登校の背景にある語れなかったこれまでの思い」

2 平成X年 夏「子どもの将来の夢実現への使命感と不安感」

3 平成X年 秋「『普通の』学校に行かせたい親の願い」

4-1 平成X年 冬「家族なりの生活課題に対する挑戦」

4-2 平成X年 冬「家族なりに乗り越えるまでの過程」

(2) B君及び家族との支援の取り組みから生じた語り

1 平成X年 春「生活課題に対する母親の決意」

2-1 平成X年 夏「子どもなりの将来の家族像」

2-2 平成X年 夏「父親の協力による家族関係の変化」

3-1 平成X年 秋「家族なりの選択と本人の生活の工夫」

3-2 平成X年 秋「家族から父親が離れることによる家族関係の変化」

4-1 平成X年 冬「不登校体験を通して得た家族なりの価値」

4-2 平成X年 冬「課題達成による新たな目標に対する意欲の向上」

4-3 平成X年 冬「本人らしく生きることの家族の気づき」

(3)不登校事例を通して見た家族支援からみえてきたもの

第3項: 不登校の生活課題が生じるまでの過程及び要因

第3節:考察 不登校の生活課題を乗り越える家族の語り

おわりに

第2章:ハイリスク家族に対する家族保全を視点においたソーシャルワークの在り方 — p.57

はじめに

第1節:本章におけるソーシャルワークの取り組み

第2節:結果 多様かつ複合的な生活課題を抱える家族の傾向

第1項:調査から得られた結果

第2項:家族が抱える生活課題の傾向

第3節:考察 ハイリスク家族に対する家族保全を視点においたソーシャルワークの在り方

第1項:ハイリスク家族の抱える生活課題の背景とプロセス

第2項:家族保全を視点においたソーシャルワークの取り組み

第3項:ハイリスク要因に対応できる地域の支援者との協働の必要性

第4項:家族保全を視点においたソーシャルワークの取り組みの効果

おわりに

第3章:学校ソーシャルワーク実践を通してみた智の生成を促す促進者としての視点 — p.74

はじめに

第1節:本章におけるソーシャルワークの取り組み

第2節:結果 ハイリスク家族に対する学校ソーシャルワーク実践の取り組み

第1項:学校ソーシャルワーク実践の取り組みの結果

第2項:子ども家庭支援における地域の語りの構成要素

第3項:子ども家庭支援に取り組む地域の語りを通してみた各領域の構成

第3節:考察 智の生成を促す促進者としての視点

第1項:智の生成を促す取り組みの視点

第2項:円環型コンサルテーション・プロセス

おわりに

第4章:考察 不登校事例における家族支援を通してみた固有の「私」 — p.92

はじめに

第1節:本章におけるソーシャルワークの取り組み

第2節:結果 不登校の生活課題に取り組む各当事者の語り

第1項:調査から得られた結果

第3節:考察 不登校事例を通してみた家族なりの固有の「私」の発見

第1項:不登校の生活課題に取り組む中で得られた固有の「私」

第2項:固有の「私」が見出されるまでの一連の語りの構成要素

おわりに

終章:研究成果 固有の「私」を生きるまでの系譜 — p.102

おわりに — p.106

文献目録 — p.112

巻末資料 — p.120

凡例

- 1) 本研究は,日本社会福祉学会の機関紙『社会福祉学』の投稿規定に合わせる.但し,注および参考文献については,通番において章末に示す.
- 2) 引用文献については,著者・書名・出版社・出版年・引用項と示す.また,引用論文については,論文著者・論文名・掲載雑誌(もしくは紀要)名・巻(号)・出版年月・引用項と示す.
- 3) インターネット上からの引用については,ホームページアドレス(アクセス日)と示す.
- 4) 本文中の「… (一部,省略) …」は,引用した文章を梶原が省略したことを示す.
- 5) 本文中の太字,斜体,下線部,傍点等の表記は,論述上の意味の強調や論旨の要点を明確にするために使用する.
- 6) 章>節>項>(1)>1>1>①の順に示す.但し,①については,最終表示とすることから,節や項等についても使用する.

はじめに

筆者のこれまでのソーシャルワーク実践を通して、不登校¹⁾の生活課題を抱える家族と関わる機会が多くあり、子育てに関する悩み相談を受けることが多々あった。この悩みの背景には、家族の抱えるさまざまな生活課題があった。

家族との語りからは、

『学校に行けない(行きづらい)』と訴える子どもにどう声掛けをしたら良いか分からない。」

「学校に行けない期間が長くなると子どもの勉強、進路、そして将来のことが心配。」

「子どももいろんな事情で学校生活に困っていることはわかるが、私(親)自身も困っている。だけど誰にも相談できない(そもそも誰に相談したら良いか分からない)。」

「子どもを育てるためには、仕事をして生活を維持しないとイケない。だけど、仕事をしている間、子どもを家に1人にしていてため心配になる。」

「周りの人(親戚、学校の先生等)から、子どものことを『ちゃんと見てくれ』と言われる。でも仕事でヘトヘトで帰って、1日中ゲームをして過ごしている子どもの姿を見ると、イライラして叱り飛ばしたくなる。…周りの人は私のことを『子育てに失敗した親』として見ている気がする。」

「私の場合は、夫婦いますが、夫は子どものことに関わってくれない。両親そろっていても実質は『ひとり親』なんです。」

「私(親)も、仕事と生活の両立に疲れ果て、身体の調子を崩している。私の親も高齢で健康状態が優れない。」

※ 「 」中の斜体文字は家族の語りを示す。

上記の家族との語りから、家族を取り巻く生活課題は、教育、医療、経済、就労など多様かつ複合的に絡み合っていた。労働政策研究・研修機構(2012:13-21)の調査結果を整理すると、仕事と家庭生活の両立、子育て、親自身の健康状態の悩みなど家族に係る負担は多要因に渡っている。なかでも不登校状態にある子どもへの家族の養育経験率は、「ふたり親家庭の不登校経験率は3.8%、父子家庭の不登校経験率は5.6%、そして、母子家庭の不登校経験率は12.1%」(労働政策研究・研修機構 2012:14)と家族構成別に指摘している。家族

が多様かつ複合的な生活課題を抱える原因として、藤村(2013:49)は「日本の社会構造は『家族依存型システム』となっており、『国家の責任が、絶えず個人や家族の責任にすり替わるような社会構造』が今なお強く維持されている」と家族が抱える課題を社会構造の面から指摘している。

筆者自身もこれまで語りに着目したソーシャルワーク実践に取り組んできたが、家族の抱える経済的課題、医療的課題、雇用問題などといった家族を取り巻く社会構造まで変えられた訳ではなかった。しかしながら、語りを聴くということは、相手を独立した1人の人間としてみなし、その人間性を尊重し育むことにつながるため、その人の語りに着目することの重要性も認識している。そのため地域の支援者による多様な援助技術があるなか「その人が自分で未来を切り開くとは何なのか？」といった疑問を抱いたことから、不登校支援をめぐる研究として、特には生活課題のある人たちの語りを対象に取り組むに至ったのである。そのなかでも家族支援に焦点をあてたファミリーソーシャルワーク²⁾として、子どもや家族が自らの力で生活課題を乗り越えていくことを、実践を通して目指していった。筆者の実践では、家族が抱える生活課題は多種多様であるため、福祉のみならず、教育、医療、行政といった専門領域の支援者による実践を合わせることによって、家族1人ひとりが抱える生活課題による負担を軽減できること、家族自身の力を付けるための養育支援に繋がるのではないだろうか。実際、現場では「いくつかのアプローチを混合し、複数の方法を用いることは、『異なるレベル-例えば、認知、対人関係、家族、地域全体のレベルにおける複合相乗効果をもたらす。援助は、一連の異なるサービスを利用して、各家族のニーズに取り組めるよう仕立てられる』」(カプラン 2001:103)とある。

したがって、本研究は支援者である私と当事者である私との関係性から生じる語りを手掛かりに、家族1人ひとりが日々の生活を通して、生活課題を乗り越える為に身に付けた知恵や技術、価値を家族なりに見出し、本来の私らしさを見出されたのか、その固有の「私」を生きるまでの系譜について探求していった。そのため生活課題を抱える家族、家族を支える地域の支援者の語りは、本研究を紐解く上で鍵になると考える。

注

- 1) 文部科学省(2010)によれば、「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しない、あるいはしたくともできない状況にあるため年間30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と不登校を定義している。
- 2) ファミリーソーシャルワークは、「個人のさまざまな社会生活機能遂行上の問題を、家族というシステムにおいてみるところに視座をもつ。家族の一員としての地位や役割から派生する行動や態度は、必然的に他の家族成員や家族生活全体に関連するので、家族成員の問題は全体としての家族の問題として捉え、それへの対応も家族を単位として考えていくことが必要になる」(徳永 2007:43)と説明している。

参考文献

- 藤村まどか(2013)「貧困状況下における子どもの生活と主体性；子どもへのインタビュー調査の結果から」『教育福祉研究』18,41-52.
- 喜多祐荘・小林 理(2005)『よくわかるファミリーソーシャルワーク』ミネルヴァ書房.
- Lisa Kaplan・Judith L. Girard(1994).*Strengthening High Risk Families:A Handbook for Practitioners.*(=2001,小松源助監訳,奥田啓子・鈴木孝子・伊藤富士江共訳『ソーシャルワーク実践における家族エンパワーメント-ハイリスク家族の保全を目指して-』中央法規,103.)
- 文部科学省(2010)「平成 21 年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」『文部科学省統計』.
- 労働政策研究・研修機構(2012)「子どものいる世帯の生活状況および保護者の就業に関する調査(第1回子育て世帯全国調査)」『JILPT 調査シリーズ』95.
- 徳永幸子(2007)「家族福祉におけるファミリー・ソーシャルワークの視座」『活水論文集 人間関係学科編』50,33-49.

序章:本研究におけるソーシャルワークの取り組み

第1節:研究に至る経緯

日々のソーシャルワーク実践のなかで、不登校状態にある子ども、かれらを支える家族と関わる機会が多くあった。ソーシャルワーカーとして、子どもを支援の対象に生活環境である学校や家庭、そして地域へと関わってきた。筆者の実践では、学校に行きづらい、もしくは、行けない子どもたちの現す状態として、不登校、登校しぶり、いじめ、発達障害等の要因を確認できた。これらの要因により教育を受けられない、もしくは受けているにも関わらず、学校教職員からの指導内容が届いていない状況がみえてきた。具体的には、授業に集中できない、友達と上手にコミュニケーションが取れない、忘れ物により授業に参加できない等の学校生活上の困り感を示す子どもの姿がみえてきた。この背景には、家庭環境の不安定さが認められることが実践を通して確認された。具体的には児童虐待、貧困、地域からの孤立、近親者からサポートを得られない、子どもへの関わり方が分からない等といった養育者が抱える家庭生活上の困り感があった。この実践経験を基に、筆者は子どもを支える家族自身もまた悩みを抱える1人の当事者であることに気付かされたのであった。つまり、子どもが学校や家庭、そして地域で安心して過ごすためには家族への支援は欠かせないと考えた。

近年のソーシャルワーク実践領域は、児童・医療・障害・地域福祉分野等と活躍の場を広めている。各現場で共通して求められるのは、家族と共に歩むソーシャルワーカーである。これはどの実践領域においても同様のことが言えるだろう。家族自身が家族の一員である当事者(子ども等)に安心して関わられるように、家族と共に歩む支援がソーシャルワーカーには求められるのではないだろうか。

第2節:問題の所在

第1項:先行研究からみる本研究の課題整理

(1)先行研究からみる不登校の生活課題を抱える家族の現状

1)文部科学省調査にみる不登校の現状

不登校状態にある小中学校の児童生徒数は、2000(平成12)年に134,286人をピークに漸減傾向をみせているが現在もなお約12万人を推移している。2013(平成25)年の全国調査¹⁾では、86人に1人の子どもが不登校状態にあることを示している。その背景には「きっかけとして考えられる状況」(文部科学省2014)として、1 いじめを除く友人関係をめぐる問題が17,893人、2 親子関係をめぐる問題が13,029人、3 学業の不振が10,523人、4 その他本人に関わる問題²⁾は85,964人と子どもを取り巻く状況を示している。この状況を引き起こす背景として、文部科学省調査では「家庭の生活環境の急激な変化」等の要因が複合的に関連したものと指摘している。

佐藤(2011:77)によれば「現代的な児童生徒の持つ生活課題には経済・社会的な要因が認められ、そういった要因を注意深く見守りながら、予防的ないし早期の対応が求められる

る」と指摘している。つまり、不登校という状態は、ただの「学校に行けない、行かない」状態だけではなく、環境・状況的な要因が複合的かつ複雑的に絡み合った状況が作りだしているもの(佐藤 2011:69-78)と考えられる。また不登校に至る過程には子どもや家庭によって異なる。したがって、様々な生活環境を背景に子どもは学校に行きづらい、行けない状況になっているのである。

このことから子どもを支援の対象とした時に、生活環境である学校や家庭、そして地域への関わりがソーシャルワーカーとして求められるだろう。特に、子どもが安心して学校や家庭を過ごすためには、家族の子どもへの関わりは重要になると筆者は考える。

2)労働政策・研修機構調査等に見る家族の現状

全国の世帯数をみてみると、親族のみの世帯のうち核家族世帯(夫婦のみ、夫婦と子ども、男親と子ども、女親と子どもの世帯)の総数は約 1,933 万世帯であった(総務省統計局調査 2010)。全国の母子そして父子家庭の数は、それぞれ 123,8 万世帯、22,3 万世帯であった(全国母子世帯等調査 2011)。ひとり親家庭となった理由は、母子・父子家庭ともに「離婚」が主な原因と同調査は指摘している。その内訳は、母子家庭が約 8 割、父子家庭が約 7 割となっている。山西(2012)が行った調査によれば、「ひとり親家庭となった主な理由」として、「借金」が 52.4%と高く、次に「性格の不一致」が 41.8%であった。次いで、「ギャンブルや浪費」30.1%、「身体的暴力」23.3%、「精神的暴力」22.3%、「飲酒問題」7.9%などと離婚の要因を指摘している。離婚後の就業は、全国母子世帯等調査(2011)の報告がある。離婚後の就業状況は、母子家庭が 8 割、父子家庭が 9 割と高い就業率であり、その内訳は「正規の職員・従業員」として就業している母子家庭が約 4 割、父子家庭が約 7 割と男女間で差が認められる。パート・アルバイトといった「非正規の職員・従業員」として就業している母子家庭が約 5 割、父子家庭が 1 割と母子家庭の負担が大きいことを指摘している。各調査から生活課題を抱える家族の生活背景には多様な要因があり、親にかかる負担は、子育て、就労、経済的負担等の生活上の課題があることを明らかにしている。

また労働政策・研修機構(2012)から、家族構成別の不登校状態にある子どもの養育経験率では、「ふたり親家庭の不登校経験率は 3.8%、父子家庭の不登校経験率は 5.6%、そして、母子家庭の不登校経験率は 12.1%」であった。同調査結果から「子どもの養育に関する課題」について明らかにされている。この現状について、同調査結果を基に家族が抱えやすい生活課題について考察した(梶原 2015)。その結果、1 仕事と育児の両立に対する悩み(ワーク・ライフ・バランス)、2 子育てに対する不安感(特に教育、育児関連の悩みの大きさ)、3 近親者の援助が得られないことでの「生活課題の抱え込み」、加えて公的サービス・公的機関の支援に繋がらないことで進む「地域からの孤立」、4「生活課題の抱え込み」と「地域からの孤立」から生じる「こころの健康問題」と 4 つの要因を家族が抱えやすい生活課題の特徴として捉えることができた。

生活課題を抱えやすい家族の現状として、近場に近親者や頼りになる友人・知人、公的機関がないことが多く、親自身が生活課題を 1 人抱え込んでいることが確認できた。家族

が生活課題を抱え抜いた結果、不登校等のこころの健康問題が生じるに至っていた。

したがって、不登校に至るまでの要因及び背景は、子どもや家族によってそれぞれ異なることがいえる。この多様かつ複合的な生活課題によって、家族や子どもが十分に本来持っている力を発揮できない状態にあると考える。

(2)家族と共に歩む必要性

1)社会の中で生きる家族に向けられる像

近年メディアを通してみる家族の状況として、不登校の問題以外にも、子どもや高齢者に対する虐待、ドメスティック・バイオレンス(以下、「DV」と記載)等の社会的な問題が取り上げられることが多い。その際、家族のもつ表面化した問題にばかりに着目した内容が多い印象をもつ。家族を捉える際、私たちは家族に対して「こうあるべき」とそれぞれの育った環境である家族を1つの理想像として、周りの家族をみてはいないか注意を払うときがある。なぜなら筆者が出会った家族1つひとつをみても、家族の姿は一様ではなかったからである。筆者の経験からしても固定化された家族の理想像は十人十色であり、そのイメージ通りに生きる家族は少ないのではないだろうか。この理想と現実との間で、家族1人ひとり葛藤を抱き、生活課題と向き合っている側面があると考え。例えば、母子家庭・父子家庭の場合をみると、欠損家庭(broken family)や片親家庭等と称されることがあった。日本では1981年の東京都児童福祉審議会の意見具申に用いられたのが最初であるが、当初は「単親」という表現であった。「単親」は行政用語として用いられ始めたが、「単身」との音読みでの区別がつきにくいため、一時は「たんおや」と発音した経過もあった。その後、1985年9月東京都単親家庭問題検討委員会の提案により、「ひとり親」が用いられ始め広がってきた経緯がある。横堀(2002:73)によれば、『「正常な状態からの(親の)“欠損”』、あるいは『(父と母両方そろっていて当然なのに)“片親”である』』と社会的な概念の背景にスティグマ³⁾が潜んでいることを指摘している。また社会的養護の子どもたちの家庭によく表現される「恵まれない家庭」という表現にも、「(こちらは)恵まれている」というような価値の二分化が見え隠れすると指摘している。

この家族に当てはめられた表現は、社会からみた家族に対する枠や固定概念を当てはめていることと同義である。つまり、家族に対するレッテル・ラベリングの問題も背後に潜んでいると考える。したがって、当事者を支える家族1人ひとりに寄り添いながら、家族と共に当事者への支援を協働的に取り組むソーシャルワークが求められる。

2)家族と共に歩むソーシャルワークの必要性

子どもを中心に捉えた時に、家庭や学校という生活環境に焦点が当たる。特に家庭を構成する家族1人ひとり地域を拠点に生活する。この地域は時代の波の中で独自の文化を築き上げ成り立っている。つまり地域で生活する家族は社会の影響を受けて生きている。そのため人は生活を介して社会環境と接点をもっている構造があるため、人と人、人と環境の相互作用に着目するソーシャルワーク実践が家族支援に求められると考える。

特に家族支援では、家族変動⁴⁾といったシステムに着目したソーシャルワーク実践に

ついて、横堀(2002:79-80)が専門的実践の必要性を指摘している。

「ライフステージでみると、家族力動は結婚による夫婦の二人の相互関係から出発し、子の出生や成長、家族を構成するメンバーの加齢や社会的地位の変更など、家族関係のプロセスの進展により変化していく。家族が折にふれて直面する危機への対応能力は、多くの場合、この家族力動によって左右され、ときに家族療法やファミリーソーシャルワーク等による援助が必要となる。一般に好ましいと思われる方向に家族力動が作用すると、葛藤状態が解決に向けて変化していくが、好ましくないような方向に作用すると、家族の誰かが精神的あるいは社会的健康を損ねることで、家族全体が安定状態へ向かうこともある。しかし、それは表面的な『解決』でしかない。したがって、構成する一人ひとりが家族から切り離されることなく、家族をひとまとまりとして捉えて援助していくことが重要であり、必要とされる」

以上のように、家族 1 人ひとりの問題解決の能力や家庭生活を高めることを目標とした理論及び実践がファミリーソーシャルワークといえる。これはソーシャルワークの歴史の中で初期の段階から、家族を視野に入れた援助方法を模索されてきた経緯がある。

(3)家族と共に歩むソーシャルワーク実践モデルの推移

1)ソーシャルワークにおける実践モデルの歴史的変遷

ソーシャルワークにおける実践モデルの歴史的発展過程をたどると、おおむね、4 期に分けられる(久保・副田 2005)。

第 1 期は、1910 年代から 20 年代の時期であり、ソーシャルワークの体系化・科学化を目指したリッチモンド(Richmond, M.E.)は、ソーシャル・ケースワークを「人間と社会環境との間を個別的に、意識的に調整することをとおしてパーソナリティを発達させる諸過程から成り立っている」(リッチモンド 1922=1991:57)と定義した。リッチモンドが提唱したケースワークは、パーソナリティの発達や適応への着目、フロイトの精神分析学の影響を強く受け、その後、診断主義アプローチと呼ばれるモデルが出現した。診断主義とは、医学モデルとも呼ばれるように、当事者の問題を診断によって特定し、治療するといった直線的な因果連関でとらえるものである。この理論的なエッセンスは、後の心理社会的アプローチに引き継がれた。1940 年代には、診断派への批判として、当事者が相談機関の機能を十分に活用できるように支援することを重視した機能派が登場し、1950 年代には、診断派と機能派の両者の視点を折衷する試みがなされた。

その後、第 2 期である 1960 年代になり、心理社会的アプローチ(ホリス)、問題解決アプローチ(パールマン)、機能派アプローチ(スモーリー)、行動修正アプローチ(トーマス)、家族療法(シュワルツ)、危機介入(ラポポート)、成人の社会化(シモン)が代表的なケースワークの実践モデルとして登場する。

第 3 期である 1970 年代以降に、さまざまな福祉権運動を背景に、社会問題としての生活

問題を個人のパーソナリティに還元するといった心理還元主義に疑義が呈され、ソーシャルワークの対象は、個人なのか、社会(環境)なのかといった二元論を乗り越える試みが始まる。ここで登場してくるのが、一般システム理論やサイバネティックス、生態学の視点である。一般システム理論(GST: General Systems Theory)は、生物学者のベルタランフィ(Bertalanffy, L.V.)が述べるように、システムを「相互に作用しあう要素の集合」(ベルタランフィ 1968=1973:35)と定義しており、その理論に依拠するならば、問題は直線的な因果連関ではなく、諸要素間の関係性の問題として、循環的な因果連関による分析の視点をそれは強調する。つまり、Aの行動がBの行動を引き起こすといった、Aの行為を「原因」、Bの行為を「結果」とする原因・結果という直線的な因果連関による視点を排し、Aの行動によってBの行動が引き起こされるかもしれないが、Bの行動がAの行動を引き起こしているともいえるといった循環的な因果連関による視点を強調する。人が生活するとは、何かの影響を受けることであり、そして、みずからも何かに影響を与えることである。

第4期である1990年代になると、エコロジー(生態学)とシステムズ論とを結合したエコ・システム論に基づく、ジェネラリスト・アプローチやケースマネジメント論に抗する新しいソーシャルワークの実践モデルが登場する。一連の新たな実践モデルは、科学的知識の社会的世界生成論に基づき、それらのアプローチが前提とするシステムの維持、あるいはシステムの正常対病理の二元論、そしてそれに依拠した正常への回帰論に関して批判的な吟味を加えた。さらにこのような知を有することを理由として主張される専門職の当事者に対する理論的、かつ実践的有意性を論破した。新しく登場した実践モデルは、フェミニズム・アプローチ、ストレングス・アプローチ、解決志向モデル、エンパワーメント・アプローチ、ナラティブ・アプローチ等のモデルが代表的である。

2) ソーシャルワークにおけるシステムズ理論導入の意義

ソーシャルワークにおけるシステムズ理論の導入について、次のように述べられている(岡本・加茂 2014:42-44)。

ソーシャルワークの初期の歴史においては、支援者はチャリティワーカーとして貧しい家庭へ戸別訪問を行ったり、都市部の劣悪な環境に分け入ってセツルメント活動として個別の家族へと関わってきた。そこでは問題に直面している個人への個別的な実践を行っていたが、個別的な視点において個人とその家族は不可分なものとして位置づけられていた。それは家族が個人に対してその問題の担い手となる側面や資源として問題解決の担い手となる側面の重要性を体験的に理解していたからである。

家族が生活課題に取り組む際には、家族における個人を抜き出して、その課題状況を把握しても十分な対応はできない。家族は、社会におけるミクロシステムとマクロシステムのそれぞれと相互作用している。家族が抱える生活課題は、その外生的側面と内生的側面の2つのフォーカスにより捉えることが必要となる。支援者は、生活課題を抱えている個人だけを見るのではなく、その家族内の各メンバーがどのような関係性をもっているの

か、そして各家族メンバーは、外部の社会環境とどのような関係性をもっているのか。ある課題に立ち向かうときに、その家族が活用できる資源は家族の内外にどのようなものがあるのか。支援者は、個人というマイクロシステムと家族というメゾシステムを取り囲むさまざまな援助機関やサービスなどからなる社会環境というマクロシステムとの間をいたりきたりしながら、各システム間の相互作用のいかなる部分に不調和・断絶が起こっているのかをみつけ出さなければならないのである。

システムズ理論の重要な視点は、問題の原因を個人に帰するのではなく、人と環境とのトランザクション⁵⁾の特性、すなわち、その関係性のいかによるといった循環的な因果分析法を示すところにある。システムは要素と要素の結びつきによって構成されるが、システムは個々の要素の寄せ集めではない。システムズ理論は、それら要素の間の力動性と、力動性の過程において作り出される結びつき方の特性、つまり構造として、システムを定義する。家族をシステムとして捉えた場合、家族を構成する要素は、役割行動を担う家族メンバーである。父と母と息子という3人家族であれば、夫、妻、父、母、息子という、社会的役割遂行者が要素となり、社会的役割に依拠する行動の交換が家族システム内で展開する。そこでは、特有の構造が生起する。つまり、システムは、それを構成するいくつかの要素の組み合わせであるサブシステム群として構造化される。上述の核家族システムにおいては、夫-妻、父-母、母-息子、父-息子の4つがサブシステムとなる。さらに、家族は地域や組織といった家族の関係性の外にあるさまざまな社会資源とも相互に関係しながら存続する。つまり、家族の外部にある家族より大きな単位であるマクロレベルの観点からみれば、家族はサブシステムということになる。

通常、家族システムは、以下のような軸によって描写される(アンドレア 1996=1999:396)。

- 1 全体はそれの部分の合計よりも大きい。
- 2 システムの一部分を変化させることは、そのシステムのほかの部分の変化につながる。
- 3 家族は時の経過とともに組織され発展する。家族はいつも変化し、そしてライフパンの経過とともに家族の構成員は異なった役割を引き受ける。
- 4 家族は情報を受け、互いに、そして家族外の人たちとも情報を交換する一般的に開かれたシステムである。家族は開放性と閉鎖性の程度においてさまざまであり、時の経過とともにそして環境に応じてさまざまでありうる。
- 5 個人の機能不全はしばしば能動的な感情システムを反映している。家族成員の1人が示す症状は、しばしばシステムの別の部分から緊張をそらす方法であり、それゆえ関係の問題を示すのである。

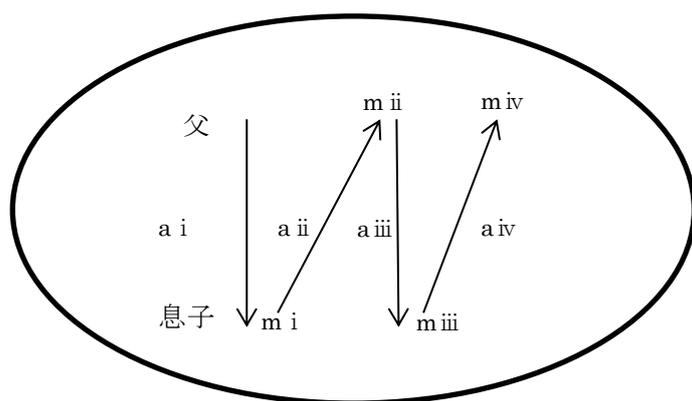
個々では、家族メンバーが相互に影響を及ぼし合い、また、家族外の環境との相互作用を通して変化していく様子が示されている。この理論枠に依拠するならば、心理主義的な支援とは異なる新たな支援論が可能となる。例えば、生活課題を抱えているとされる家族メンバーを直接の当事者とすることなく、他の家族メンバーの力動性を活用して、間接的に当事者に変化をもたらすことができる。また、当事者の変容を関係する他のシステムの変容へと拡大することにより促進する実践も考案されるであろう。人も社会環境も、1人(単独)で変化するのではなく、他者(環境)とのトランズアクションを通して変化するため、関係する人(社会環境)の変化は必然的に当事者へも波及する。この視点の獲得は、ソーシャルワーク実践に大きな転換をもたらしたと言えよう。システムズ理論の立場から、家族とその背景から構成されるエコ・システムは、システムのサイズを基準に表のように記述することができる。

表 1. 「家族とその背景システム」

レベル	システム	定義
マクロレベル	家族+背景システム	家族と家族を取り巻く人的、物理的システム
メゾレベル	家族システム	夫-妻、母-父、母-子などの、成員の役割行動が明示されているサブシステム群から構成されるシステム
ミクロレベル	家族内のトランズアクション群	行為選択と意味構成を要素とするトランズアクションの群

出典：岡本晴美・加茂 陽(2014)「社会の構造と力学」『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会,44 から引用.

図 1. 「父-息子のトランズアクション・システム」



a(action:行為選択) m(meaning construction:意味構成)

出典：岡本晴美・加茂 陽(2014)「社会の構造と力学」『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会,44 から引用.

第2項:本研究における視点

(1)先行研究を踏まえた上での本研究の着眼点

本章第2節第1項(1)～(3)の先行研究を踏まえた上での本研究の着眼点を以下に整理する。

1)不登校の生活課題を抱える家族の現状

(1)の1)では,不登校状態の背景要因の1つとして「家庭の生活環境の急激な変化」等の要因が複合的に関連したもの(文部科学省 2014)と指摘している。したがって,不登校という社会的な状態は,ただの「学校に行けない,行かない」状態だけではなく,環境・状況的な要因が複合的かつ複雑的に絡み合った状況が作りだしているもの(佐藤 2011)であることを捉えることができた。

(1)の2)では,生活課題を抱える家族の養育の現状と課題(労働政策研究・研修機構 2012)について整理した。家族構成別の不登校の子どもの養育経験率では,「ふたり親家庭の不登校経験率は3.8%,父子家庭の不登校経験率は5.6%,そして,母子家庭の不登校経験率は12.1%」であった。養育に困難さを抱える家族の背景として,①「仕事と育児の両立に対する悩み」,②「子育てに対する不安感」,③「生活課題の抱え込み」と「地域からの孤立」,④③の結果から生じる「こころの健康問題」と4つの要因を家族が抱えやすい生活課題の特徴として捉えることができた。

2)家族と共に歩む必要性

(2)の1)と2)では,「欠損家庭」を含めた「家庭崩壊」等の表現には,社会からみた家族に対するレッテル・ラベリングの問題も背後に潜んでいると考える。その背景として,藤村(2013:49)は「日本の社会構造は『家族依存型システム』となっており,『国家の責任が,絶えず個人や家族の責任にすり替わるような社会構造』が今なお強く維持されている」と家族が抱える課題を社会構造の面から指摘している。したがって,(1)の多様かつ複合的な生活課題を抱える中で,家族自身もまた理想と現実との境目に葛藤しながらも,本来の力を発揮しにくい状況にあると考えられる。

3)ファミリーソーシャルワーク実践において得られる語りの有用性

(3)の1)と2)では,ファミリーソーシャルワークの実践モデルの歴史的変遷の中で,システムズ理論の獲得に至っていることを示した。人も社会環境も,1人(単独)で変化するのではなく,他者(環境)とのトランズアクションを通して変化するため,関係する人(社会環境)の変化は必然的に当事者へも波及する。この視点の獲得は,家族を対象としたソーシャルワーク実践に大きな転換をもたらしたといえるだろう。この実践は,個人のさまざまな社会生活機能遂行上の問題を,家族というシステムにおいてみるところに視座をもつ。そのため不登校・ひきこもり,児童虐待,DV,子育てや介護の悩み等,家族の一員としての地位や役割から派生する行動や態度は,必然的に他の家族成員や家族生活全体に関連するので,家族成員の問題は全体としての家族の問題として捉え,それへの対応も家族を単位として考えていくことが必要になる。

したがって、不登校状態の子どもに関わるということは、子どもと関わる親、きょうだい、祖父母等といった家族に関わることに繋がるのである。また支援者である私と当事者である私との関係性から生じる語りに着目することは、子どもから親等への関わりといった関係性の拡大のみに留まらない。関係性から生じる語りに着目することで、家族1人ひとりの本来持っている力やその人らしさといった家族の可能性に焦点を当てることにも繋がると考えられる。

(2)本研究の視点

1)家族の智

筆者の実践を通していても、不登校状態にある子ども、支える家族、学校の先生、そしてソーシャルワーカー等の地域の支援者とさまざまな「私」が存在する。それぞれの私との関わりから生じる語りからは、その時の出来事(時・場所・状況)が生じ、どのようなことを考え、どのような行動・選択をとったのか、その結果どのような出来事に繋がったのか、私自身を見出すには他者である「私」が欠かせない。

山岸(2014:35)によれば、「個々のシークエンスの要素が選択される局面での私と、それらをまとめる形而上の『私』との間を果てしなく行きつ戻りつするこの私生成の過程は、無限の循環性から成り立ち、決して同じ繰り返しがなされることはなく、つながりの結び方の可能性は無尽蔵である。そしてそのような無限の動きの中に、手探りのうちに偶然探し当てた意味構成や行為選択の規則を『私』として引き受けられたと実感できたときこそ、よく生きているということが感得されうる瞬間なのではないだろうか。そして、それは、ベイトソンが『智』とよぶ境地なのである」と智⁶⁾について説明している。筆者も実践を通して、この手探りのうちに偶然探し当てた意味構成や行為選択の規則⁸⁾⁹⁾から、例えば、不登校という生活課題への取り組み、感情、苦悩、喜び、挫折、失敗と成功を繰り返すなかで工夫の上で身につけた生活上の知恵や技術、価値観の創造…などの叡智(=智-wisdom-)が生み出されていったのである。このことから家族なりに見出した叡智を、本研究では「家族の智」と位置づけている。つまり、不登校の生活課題に対して、支援者である私と当事者である私との関係性を基に生じた家族なりの不登校を乗り越える為の取り組み、知恵や技術、価値を見出されるまでには、「私」と「私」との間を果てしなく行きつ戻りつしながら見出されていくのである。家族が苦悩しながらもこれらのことを見出された時に本来の「私」として「不器用ながらも何とか乗り越えられたね」など、生活課題に対する取り組みを通して手探りのうちに偶然探し当てた意味構成や行為選択の規則の中で、家族なりに現状やこれまでの自分たちの努力やみえてきたものを受け止め、家族1人ひとりが「よく生きてきた」と実感を得ていた。下地(2015:258)によれば、「既成の網や類型化から破れ目を作って抜け出していくプロセスに、かけがえのない大切なものが生成する」とあるように、不登校という既成の網や類型化から各当事者が苦悩しながらも破れ目を作っていく過程に家族へのソーシャルワーク実践¹⁰⁾において求められる大切な視点が見出されると考える。

2)固有の「私」

生活課題を抱える家族1人ひとりを見ると、「1人ひとりがほかとは異なった独自性を持ち、一般的な特徴で類に分けることができない、固有の『生』を生きる人間のあり方」(佐久川 2009:3)がある。生活課題を抱える当事者にとって他の何者でもない固有の「生」として生きる実存的支援¹¹⁾¹²⁾の重要性について指摘している。不登校の生活課題の背景をみても、環境・状況的な要因が複合的かつ複雑的に絡み合った状況がつくりだしているもの(佐藤 2011)であるように、家族1人ひとりもまた「独自の『生』」(佐久川 2009:9)を生きる1人の当事者¹³⁾なのである。筆者の実践を振り返った時に、「不登校状態にある」等の子ども、「子育てに苦悩している」等の家族のように社会のなかでスティグマを抱え、本来の「私」が日常生活の中で埋没していく家族がいた。そのなかでも家族なりに試行錯誤、生活課題に取り組んだ結果、本来の「私」らしさを見出し、生活課題を乗り越えるに至った家族も少なくなかったのである。そのため、家族へのソーシャルワーク実践を通してみえてくる家族1人ひとりの固有の「私」を生きるまでの過程に着目したのである。

家族へのソーシャルワーク実践を対象とした研究の視点として、「クライアントを苦しめている苦痛・困窮はクライアントにとってどのような意味をもつのか」「この『苦痛・困窮』の意味を理解することが支援の出発点であり、『生きる意味と価値』の達成に近づけるよう支援することがそのゴールとも言える」と佐久川(2009:4)は対人支援の研究の原理を説明している。なぜなら「苦難に直面したとき私たちは、なぜ自分がそのような目に遭うのか、納得できる理由を懸命に探し、その意味を見つけようとし、人間は意味がわからない苦痛に耐えることはできませんが、意味が納得できればそれに耐え、それを乗り越える可能性が開かれることを知っているから」(佐久川 2009:16)と対人支援における「意味」と「価値」の重要性¹⁴⁾があるからである。

不登校の生活課題に対して、支援者である私と当事者である私との関係性を基に生じた家族なりの不登校を乗り越える為の取り組み、知恵や技術、価値を見出されるまでには、「私」と「私」との間を果てしなく行きつ戻りつしながら見出されていくのである。家族が苦悩しながらもこれらのことを見出された時に本来の「私」として「不器用ながらも何とか乗り越えられたね」など、生活課題に対する取り組みを通して手探りのうちに偶然探し当てた意味構成や行為選択の規則の中で、家族なりに現状やこれまでの自分たちの努力やみえてきたものを受け止め、家族1人ひとりが「よく生きてきた」と実感を得ていた。つまり、不登校という「既成の網や類型化から破れ目を作って抜け出していくプロセス」(下地 2015:258)を通して、かけがえのない大切なものを見出していたのである。

つまり、「固有の『私』」とは、「他の何者でもない、その人らしく¹⁵⁾、固有の『生』を生きる私」である。人生を通して、自分を苦しめている苦痛・困窮は、自分にとってどのような意味をもつのか。時にほかの人の手を借りながらも私にとっての「生きる意味と価値」を見出してきている。そういった「生きる意味と価値」を達成した人は、私なりの「人生の中での生きる意味」、「生きがい＝生きていく値うち」を見出し、その人らしく生きて

いけるのである。つまり自己実現を目指すことに繋がると考える。この苦悩しながらも乗り越えるに至った私は、1人ひとりがほかとは異なった独自性をもち、一般的な特徴で類に分けることができない、固有の「私」を生きていくことになるのである。したがって、私は1人では私には成り得ないため、私自身を見出すには他者である「私」が欠かせない。そのため対人支援においては当事者である私と支援者である私との行きつ戻りつの連綿とした関係性が必要と考える。

本研究では、支援者である私と当事者である私との関係性から生じる語りに着目して、家族1人ひとりが日々の生活を通して、生活課題を乗り越える為に身に付けた知恵や技術、価値といった智を家族なりに見出し、その固有の「私」を生きるまでの系譜について探求していったのである。

第3節：研究の目的

本研究は、不登校事例を通して見たファミリーソーシャルワーク実践に焦点をあて取り組んだ。当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りに着目し、家族支援におけるソーシャルワーク実践の在り方について見出していった。

家族の語りからは、生活課題に対してどのように向き合い、取り組んできたのかが実践を通して語られた。特に家族1人ひとりが生活課題を乗り越える為に身に付けた知恵や技術、価値を家族なりに見い出された。この苦悩しながらも見出されたものが「智・wisdom」(ベイトソン 1972=2000:592)である。この貴重な智の発掘の背景には、家族1人ひとりと支援者との関係性の中での語りの整理、振り返りが気付きに繋がるに至ったのではないだろうか。つまり、智はまさに生活課題を抱える当事者自身が造り出した叡智の結晶であると考えられる。

したがって、本研究では筆者が関わった実践事例を通して次の2つの目的を掲げることとする。

- (1) 家族との語りを通してみえる生活課題に対する当事者の知恵や技術、価値といった智(wisdom)の生成についての考察
- (2) 家族との語りを通してみえる固有の「私」を生きるまでの過程(系譜)についての考察

上記の目的に沿って、家族が家族なりに目の前にある生活課題に対して気付き、工夫し、苦悩しながらも取り組むには、どのような支援が求められるのか。これからの一連の研究での解明において目指していきたい。

第4節：研究に取り組む上での手続き

第1項：ソーシャルワーク実践の手続き

(1)支援者である「私」の立ち位置

本研究にて取り扱う実践事例については、各章ごとに筆者の支援者としての立場が異なる。第1章・第2章では家庭訪問援助員として、第3章ではスクールソーシャルワーカーとして家族との関わりをもった。第4章では不登校状態にある子どもや家族等への調査を実施した。そして、終章では第1章から第4章まで捉えた家族との取り組みを通して、生活課題に対する当事者の知恵や技術、価値といった智の生成、並びに固有の「私」を生きるまでの系譜について各章から得た智を基に整理した。

1)家庭訪問援助員としての取り組み

家庭訪問援助員としては、某県の事業実施要項に沿い、1回につき午前9時から午後8時までの4時間以内、月2回の訪問を行った。訪問期間は原則6か月～1年である。具体的な関わりは、子どもの状況にあわせ、話し相手、遊び相手、学習支援等を行った。これらをソーシャルワーク実践の手続きとして、家族と子どもの関係性への働きかけ（両者の関係調整、家族や子どもへの助言・指導）、家族の面談対応、各関係機関との連携及び関係調整に取り組んだ。

2)スクールソーシャルワーカーとしての取り組み

スクールソーシャルワーカーとしての配属は、A地区で担当エリアはB地域の3つの小学校区とC地域の3つの小学校区で小学校を中心に実践を展開した。家族や学校教職員、地域の支援者に対するコンサルテーションが中心となった。しかしながら、家族に関わる上で、子どもに対する直接的な支援にも取り組んだ。具体的な関わりは、子どもの状況にあわせ、話し相手、遊び相手、学習支援・生活支援等に取り組んだ。これらをソーシャルワーク実践の手続きとして、家族と子どもの関係性への働きかけ（両者の関係調整、家族や子どもへの助言・指導）、家族の面談対応等に基づき、各関係機関との協働及び関係調整を行った。

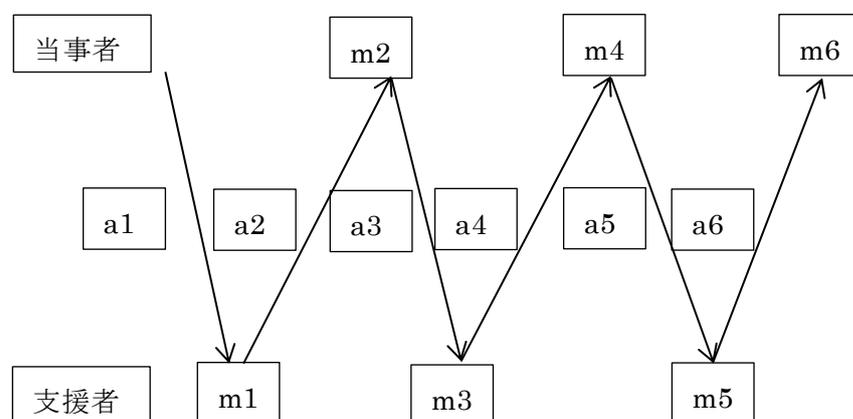
(2)ソーシャルワーク実践に取り組む上での視点

本研究では、不登校の生活課題を抱える家族を対象として、当事者である私と支援者である私との関係性(トランズアクション)から生じる語りにも焦点をあてながら探求する。

不登校状態にある子ども、支える家族、学校の先生、そしてソーシャルワーカー等の地域の支援者とさまざまな「私」が存在する。それぞれの私との関わりから生じる語りからは、その時の出来事(時・場所・状況)が生じ、どのようなことを考え、どのような行動・選択をとったのか、その結果どのような出来事に繋がったのか、私自身を見出すには他者である「私」が欠かせない¹⁶⁾。下地(2015:258)によれば、「既成の網や類型化から破れ目を作って抜け出していくプロセスに、かけがえのない大切なものが生成する」とあるように、不登校という既成の網や類型化から各当事者が苦悩しながらも破れ目を作っていく過程に家族へのソーシャルワーク実践において求められる大切な視点が見出されると考える。また「1人ひとりがほかとは異なった独自性を持ち、一般的な特徴で類に分けることができない、固有の『生』を生きる人間のあり方」(佐久川 2009:3)があるように、生活課題を

抱える各当事者にとって他の何者でもない固有の「私」として生きる実存的支援の重要性について問われている。

図 3. 「システムの力動性」



a:行為選択 m:行為の意味づけ

出典：岡本晴美・加茂 陽(2014)「社会の構造と力学」『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会,44 を基に筆者作成.

このことからソーシャルワーク実践の視点として、不登校の生活課題を抱える子ども、家族の語りに焦点をあて、固有の「私」を見出す取り組みを展開する。その語りの中から当事者の「私」としての言明を引き出し、伏せられた文脈の流れを整え、当事者自身が新たな関係性を切り開く上で、その人の語りを取り扱う意義があると考えられる。循環的認識論¹⁷⁾に基づいた手続きとして、具体的には、これまでの記述過程¹⁸⁾→リフレクション過程¹⁹⁾→実践課題の設定過程²⁰⁾→実践の再記述過程²¹⁾を経て、自己定義の変化を文脈とし意味構成と行為選択の規則が再編されるよう取り組んだ。この動的過程を経て、本来の私を見出すと共に、不登校の生活課題を抱える家族が課題解決の主体となるのである(山岸:2014)。

この語りが生じる関係性に働きかけるのがソーシャルワークの本質であるとするれば、まず、循環的認識論を尊重することによって、ソーシャルワークはその独自性を保持しようとする。

第 2 項：語りと向き合う上での記述過程

(1)記録に基づいたテキストマイニング

本研究は児童家庭福祉における実証研究として、実践活動から得た経験や知恵・技術等を、主には実践を通して、子ども・家族、地域の支援者(以下、「各当事者」と記載)の語り

を記録として蓄積した.各当事者が生活課題に対してどのように実践し,変化等がみられたのかに注目した.その記録に基づきテキストマイニングによって分析した.論文表記する際には,各当事者の象徴的な語り²²⁾に着目し,文字化・図式化することで一般化した.

- 1) 逐語化した記録からみえる各当事者の語りを意味の分かる範囲内に文節ごとに区切って分類し,テキストデータとして変換した.
- 2) テキストデータに,語り ID²³⁾,回答者 ID,回答者,質問 ID,質問項目,語りの内容,語りの属性をつけることで,各当事者の語りを項目ごとに分類した.語りを分類する際には,IBM 製品の SPSS Text Analytics for Surveys²⁴⁾ (以下,「TAS」と記載)を用いて,各当事者の語りを構成する肯定的/否定的な単語を整理した.その結果をもとに各当事者の抱える生活課題としてまとめた.その分類した各当事者の語りをもとに当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りに焦点をあてながら探求する.

表 2. 「当事者である私と支援者である私との関係性(トランズアクション)から生じる語り(例示:登校渋りを示す子どもに対する母親の取り組み過程)」

No	対象	実践過程で生じる語りの要素	属性 / 肯定・否定
1	母 1	「学校に行く時間よ.起きなさい.」	取り組み / 肯定
2	子 1	「お腹痛い・・・」	明確化 / 否定
3	母 2	「トイレに行きなさい.」	取り組み / 肯定
4	子 2	・・・(トイレに行く.30分以上経過)・・・	取り組み / 否定
5	母 3	「どうしたの?具合悪いの?学校休む?」	意識化 / 肯定
6	子 3	「・・・・・・・・うん.」	明確化 / 肯定

(2)質的内容分析における理論的コード化

1)本研究で使用する理論的コード化

本研究の分析方法として,ストラウス(Strauss, A.)&コービン(Corbin, J.)の質的分析方法を用いた.ストラウスはグレイザー(Glaser, G.)とともに 1967 年に新たなる質的研究手法としてグラウンデッド・セオリーを公表したが,これは分析の手順を明確にしながらデータをどのように解釈し,まとめていくかを定式化しようとしたものである.その後,両者は分析手法であるコード化(coding)の仕方において見解の相違を示していく.

本研究で,ストラウス&コービンの分析方法を選択した理由は,ストラウス&コービン(1999:265)は「グラウンデッド・セオリーの目的は,ある現象とその帰結に関連する一連の行為/相互行為(action/interaction)を引き起こしている条件を特定することにある」と述べている.今回の目的である不登校といった生活課題の現象と不登校を乗り越えるに至った智の生成,固有の「私」を生きるまでの系譜という帰結に関連して,どのような行為/相互行為が変化作用をもたらしたのかを探っていく分析手続を与えてくれるからで

ある。質的分析手順は、先ずオープン・コード化(open coding)の段階があり、次に軸足コード化(axial coding)の段階、そして選択的コード化(selective coding)の段階となる。

2)理論的コード化の手続き過程

調査で得た内容は、個人を特定しやすい、機密性の高いデータとなる。そのため理論的コード化²⁵⁾の手続きとして、オープン・コード化²⁶⁾、軸足コード化²⁷⁾、選択的コード化²⁸⁾へと語りというデータの抽象度を高めた。以下がその手続きになる。

図 4. 「理論的コード化の手続き過程(プロセスコード)」

(1)オープンコード化(データや現象を概念の形で表現するためのコード化)

1)データや現象の発見:例「学校に行けない・行かない」など

↓

2)概念化(コーディング):例「不登校」など

↓

※(1)の段階では、意味の分かる範囲に分類し、概念(コード)をつける。

(2)軸足コード化(複数のサブカテゴリーを1つの(中核)カテゴリーに関係づける)

1)概念化(コーディング)された各データの関連性を比較:例「不登校」と「友達関係の悩み」との関連性

↓

2)サブカテゴリー化:例「不登校」と「友達関係の悩み」=「学校内での人間関係の課題」(サブカテゴリー)など

↓

3)中核カテゴリー化(複数のサブカテゴリーの肯定的・否定的感情の分類/属性の付与)

:例「学校内での人間関係の課題」「心身の不調」「課題の気づき」→肯定的 or 否定的感情(SPSSによる感性分析)の分類
→(生活課題の)「明確化」という属性を付与(「課題に取り組むまでの一連の語り」(第1章から))

↓

※(2)の段階では、カテゴリーの発見し、関係づけることに焦点が絞られる。

(3)選択的コード化(複数の関連性のある中核カテゴリーを統合し、智(生活課題に対する知恵・技術・価値等の概念)を抽出)

1)軸足コード化を繰り返し、中核カテゴリーを抽出:例「明確化」「意識化」(第1章から)

↓

2)複数の中核カテゴリー1つひとつを関係づける

↓

3)複数の関連性のある中核カテゴリーを統合し、智(概念)を導き出す

:例①明確化→②意識化→③参加・体験→④回復→⑤取り組み→⑥関係性の中核カテゴリーの関連性から、例「課題に取り組むまでの一連の語り」(「課題に取り組むまでの一連の語り」(第1章から))の智を導き出す。

※(3)の段階では、形成された複数の中核カテゴリーをまとめ、統合する。

前述のように、コード化のプロセスとして、先ず各当事者からみえる家族が抱える生活課題に関する象徴的な語りに焦点をあてテキストデータを意味の分かる範囲に文節ごとに分類しコーディング(概念化)を図る(オープン・コード化)。次に一般化した概念を他の概念との関連性を比較検討することで各当事者の現状と課題などを整理する(軸足コー

ド化).そして軸足コード化を繰り返すことによって得た家族との語りを通してみえる生活課題に対する当事者の知恵や技術,価値といった智の生成について分析した(選択的コード化).この分析過程を経て固有の「私」を生きるまでの系譜について考察を深めた.

3)本分析方法の限界性と有効性

本分析方法を使用する上での限界性は,「コード化や比較の可能性が際限なく存在する」(ウヴェ・フリック 2009:230)ことである.各当事者との語りを記録として蓄積することにより,そのデータから何に着目し分類するのか,コード化やサンプリングを終了する基準もない.そのため本研究では各当事者の語りを含んだ記録を TAS により分類し,事前にコード化した.その上で,本分析方法を展開した.

本分析方法を使用する上での有効性は,「いかによりよい支援を実現するか」という実践的課題に応える点である.現場での実践者が,普段から何となく感じているが明確に言葉にできない勘や予測といったものを,調査データとして記述(言語化)し,他のケースと比較しながら分析を繰り返すことによって,その現象に共通して現れる特徴を明らかにし,現場に役立てることを目指す.その上で本分析方法は本研究の目的を達成することに意義をもつと考える.

第 5 節:倫理的な課題とその配慮

本研究の執筆にあたり,日本社会福祉学会が規定する「研究倫理指針」に基づき,これを遵守するものとする.なお取り扱うデータのなかには,学位論文,修士論文で取り扱ったデータも必要になると考える.データ量を増やすだけでなく,これまで集め得たデータを再検討し,より深いデータを得る必要がある.研究に取り掛かる際には,次のような配慮を要すると考える.

- (1) 本研究は,生活課題を抱える家族の事例について触れるため,その個人情報の取り扱いについて留意する必要がある.取り組みのなかで関わった人たちの匿名性を確保し,経歴などについても本人と特定できないような記載とし,匿名化や内容の修正を施す.
- (2) 研究上,データを取り扱う際には,各当事者の言葉や行動を数量化された表やグラフ,概念図などを活用し,全て一般化の処理を施すことで本人と特定できないよう処理する.
- (3) この取り組みのなかで交わされた語りについても,語りからは本人と特定できないように処理を図る.具体的には,各当事者が語った語りのなかでの人物名,地域名,建物名,団体名など本人と特定できる情報については,全て削除し,文章のつながり上,必要な箇所についてはアルファベット化など記号化して匿名化の処理を施す.
- (4) 個人情報及びデータの管理は,パスワード付き USB など記録媒体を鍵付の保管場所へ第 3 者に触れられないように保管する.情報の漏洩防止に関しては,パソコンのネットワーク環境を切断し,外部との接続が絶たれていることを確認の上,個人の情報

ならびにデータの漏洩,流出を防止する.その後作業に取り掛かる.データの入力後,分析を行うパソコン・USB メモリなどの記録媒体は,研究専用としパスワードを設定した.その他,不適切な表現等ないかチェックを行った.

最後に,全ての章においては,原則,各当事者に対して研究に関する説明をし同意を得た上で同意書に署名を頂いた.第 3 章は,教育委員会等の所属長に対しても研究内容の確認を依頼した.同様に本研究に関する説明を行い,同意書に署名を頂いたものを本文にて取り扱っている.また第 4 章の調査研究は,倫理的配慮,個人情報保護の徹底のため,予め医療機関等における研究倫理審査委員会による倫理審査を行ったものも本文にて取り扱っている.そして,各章は筆者が所属する日本社会福祉学会,熊本学園大学社会関係学会へ投稿の上,審査を経て承認を得たものを本研究に取り上げている.

このように博士論文作成にあたり必要な倫理的な配慮等を講じ,これを執筆している.

注

- 1) 文部科学省(2013)の調査によれば,不登校児童生徒の割合を示している.小学校 0.4% (276 人に 1 人),中学校 2.7%(37 人に 1 人),計 1.2%(86 人に 1 人)の子どもが不登校状態にある.
- 2) 「その他本人に関わる問題」とは,『病気による欠席を契機』の理由以外で本人に関わる問題として『あそび・非行』『無気力』『不安など情緒混乱』『意図的な拒否』など」である.
- 3) Stigma(スティグマ)とは,日本語では一般的に「社会的烙印・汚名・恥辱・不名誉・欠点」などを意味する.それは一見,目に見えないが,当事者にとっては,さまざまな場面でまさに実感として体感するものである.語源はギリシャ語で,「焼きごてでしるしをつける」意味であるとされる.ゴフマン(Goffman,E 1968=1980)は,スティグマとは,「他の人とは異なる属性,それも好ましくない属性,欠点,短所,ハンディキャップ」で「人の信頼を失わせる属性」とする.スピッカー(Spicker,P 1984=1987) は,「スティグマの根源は社会福祉の諸制度の中にあるのではなく,社会と構成員を規制するわれわれの社会の中に潜んでいるのではないか」と指摘している.
- 4) 横堀(2002:79)によれば,「家族を支援する必要性が生じたときには,個人としての家族構成員に対しての個別のかかわりをするだけでは不十分である.家族には程度の差こそあれ,常にそのメンバー間でさまざまな力が働き,相互に心理的变化が引き起こされている.家族間の心理・社会的(psycho social)な相互関係,相互作用の中に生じる影響力が常に存在しているのである.例えば,なんらかの形で不安定な状態になった家族には,おのずと安定状態を取り戻すような力が働くといったように,である.こうした家族構成員間で働く力の関係を家族力動(family dynamics)という」と家族力動について説明している.

- 5) トランズアクションとは、コミュニケーション過程を成員相互の生成的過程として説明する用語である。インタラクションの概念は、コミュニケーションを試みる主体が、メッセージを選択する局面ごとに変化することなく、一貫した自己として相互のやり取りを試みる過程を説明する概念である。他方、トランズアクションの概念は、成員がメッセージを交換する局面ごとに、新しい主体に作り変えられ、それにより、互いのメッセージを処理していく装置も、そのつど作り変えられていくことになる、共変過程を説明する概念である。
- 6) ベイトソン(Bateson 1972=2000:592)は、「意識にすくい上げられるものが、自己や外界のシステムの全マトリックスからではなく、出来事の循環回路の一部だけを切り取った『孤』からのデータに限られてしまう…(中略)…目的意識が陥りやすい偏狭な見解を矯正することに智(wisdom)と呼ばれるものの本質がある」と述べ、本来の循環回路への気づきを取り戻す働きかけの重要性を指摘した(山岸 2014:26)。
- 7) ベイトソン(Bateson 1972=2000)は、「言葉に込められた精神を既定の了解事項として看過し、言葉をやりとりすることで、目的を追求する効率は高められたが、本来、人間のシステムにある関係性や循環性という『智』が意識から排除されてしまった」と述べている。通常的生活場面、即ちソーシャルワークの現場では、言葉がそのような機能しがちであることについて常に注意がなされなければならない。言葉は、何も説明していないのだと捉え、言葉に関係性の中に取り戻そうという「智」こそ、「私」によるソーシャルワークで求められる姿勢なのである(山岸 2014:35)。
- 8) 山岸(2014:32)によれば、「まずクライアントによって記述された具体的な出来事を構成する要素(意味構成や行為選択)に対し、クライアントの新たな意味づけや新たな行為選択の発案を促す。ここでは、現実を構成する推論と行為選択のルール作りの主体としての私が体験され、クライアントの自由と責任が賦活されるよう、たとえば、ソーシャルワーカーは、『××さんが殴ってきて、それに対しなぜ?と疑問を持ちつつも、冷静に、自分の行動を選ばれたということですが……その場面でのご自分の行動を今振り返ってみて、どのように思っておられますか?』と、問いかけるのである。ここでは、殴られた行為に冷静に対処できた出来事を文脈として、自らの行為選択のリフレクションが促されている。この過程は個人による内省とは異なる。リフレクションの字義である『折り返す、写し鏡』から想起されるように、ソーシャルワーカーという対面者の言葉を介して、自ら記述したことへのリフレクションである」と説明している。
- 9) 山岸(2014:33)によれば、「ソーシャルワーカーは、新たな現実構成の要素を語り始めたクライアントが、その実践を私の実践として語れるように、具体的な実行プランを綿密に立てるための質問を行う。次の展開でクライアントがどのような解決方法をソーシャルワーカーに提案するのかは、まったく予測不可能である。クライアントは、必ずしも実現可能性の高い方法を提案するとは限らない。しかし、ソーシャルワカ

一ではなく、クライアント自身が述べる解決策だからこそ、その試行へ向かう動機は強い。新たに組み立てられた自らの意味構成の世界の中から、それまで出口も見えず苦しんでいたクライアントが、独自に提案した解決行為であるという点において、それは発見なのである。他者であるソーシャルワーカーの存在が効果的に機能し、クライアント自身が新たな意味構成規則に基づき始原的世界を探索し、解決行為が切り出される。自分で考えたことを、自分で試してみるというのが、『私』の決定であり、他者が並べた既存の選択肢から自分の希望に合うものを取り出すというこれまでの『自己決定』とは、そもそも発想が異なる。また、クライアントの解決策は、クライアント独自の構成による発明である」と説明している。

- 10) 小林(2005:50-51)によれば、『『全体としての家族』の視点の重要性を強調したリッチモンドは、援助者が家族に関わる際の対象は家族の『つながりの力(power of cohesion)』であり、その力の実現がソーシャルワーカーにとって大事であると述べています。家族が抱える問題は多様であり、単に貧困等の社会的条件の不利だけではなく、家族内のメンバー間の衝突や家族メンバー自身の問題解決の動機付けもあります。家族のつながりの力が強ければ、家族内外の資源を動員していく際の意義を共通化し、問題解決や課題実現へのメンバー間の動機付けを高めることが可能になります。家族の問題解決や課題実現の力を引き出すという視点は、たとえば、『家族ストレングス(family strength)』という概念にもみることができます。ヴィックとサレイベイ(Weick, A. & Saleebey, D.)は、個人の問題解決に対する主体的認知と参加のために個人が潜在的にもつ力を引き出そうという考え方を、家族システムに適用し、家族援助の目標としています」と指摘している。
- 11) 佐久川(2009:26)によれば、『『実存』とは、各人が、自らが直面しているそれぞれの現実を引き受けて生きる存在であるという、人間の生きるあり様』を指すと説明している。
- 12) 佐久川(2009:3)によれば、「1 人ひとりがほかとは異なった独自性を持ち、一般的な特徴で類に分けることができない、固有の『生』を生きる人間のあり方は『実存』と呼ばれます。現象学の中心概念の 1 つである『還元』とは、科学が取り扱う人間の一般的な特徴にとらわれずに、実存的特徴に視線を置き換えること」を指すと説明している。
- 13) 佐久川(2009:9)によれば、「クライアントは、1 人ひとりが独自の『生』を生きており、各人が直面している問題はすべて異なります」と指摘している。
- 14) 佐久川(2009:16)によれば、「意味とは『生きる意味』のことで、『生きる目標』『生きる価値』『生きていく理由』のことを指します。…(一部、省略)…価値とは支援の領域では『人間としてのよりよいあり方』『人として認められるべき値うち』、すなわち『人間の尊厳』という意味で使われることが多く、『生きがい=生きていく値うち』(あることがらが、そのために生きていくに値するほど重要であると思えること)や

『よりよく生きること』,すなわち『その人らしく生きていけること』,つまり、『自己実現を目指すこと』という文脈で使われます」と説明している。

- 15) 佐久川(2009:29)によれば,『その人らしく』とはクライアント自身が『自分らしく,自分の本心の通りに(これが自分の真実である,とその人が考えているその人のほんとう)を目指して』生きようとする姿勢」と指摘している。
- 16) この世界に対する主体的企投を論じた先駆者はハイデガー(Heidegger)である。ハイデガーは,日常生活場面で「私」(現存在)が自らの生を生み出す実践を,ケア論として理論化した(Heidegger 1967=1963)。物象化された世界の意味の構造と,その生成のケアの主体である「私」という概念は,ソーシャルワーク理論の基本的構成要素であり,80年代の社会構成主義的な家族支援論の哲学的基礎を語っている。人は,他者はトランズアクションの相手として社会的に構成し,さらにも物的世界を有用な物として用材化する(ゲルヴェン 1989:121)。ケアの実践過程で得られた世界構成の知識と,世界内の有用化された人材と物材が,世界生成の資源である。
- 17) ベイトソン(Bateson, G.)の循環的認識論は,システム論的家族療法において,直線的因果律による医療モデルを克服する理論的基盤であった。クライアントとその環境を,相互回帰的な生態学的ネットワークシステムであると捉えるソーシャルワークの生活モデルの実践においては,問題を関係性が動的に展開する過程であるとみなし,その肯定的側面をも含めて標定する循環的認識論の視点が不可欠である。
- 18) 山岸(2014:32)によれば,訴えの記述過程における記述的循環的質問法については,「訴えの記述過程では,記述的循環的質問法を用い,問題場面がトラッキングされる。大下は,トラッキングについて,『主要な問題と認識される具体的場面のコミュニケーション過程を取り上げ,それをクライアントとともに,一つ一つの行為と認識に分解して分析し,それをパターン化して統合する技法がトラッキングである。これは,クライアントが乱暴に折りたたんでしまっている現実を,一つ一つ聞いて多様な現実作りの可能性をひらく技法である。これまで顕在化しなかったいくつもの資源(意味づけの可能性,行為選択の可能性)をクライアント自身も発見できる技法である。また人は何かを語ると,語った人はその言葉にその後の行為を拘束される事態が生じる。つまり,クライアント自身がもう一度,問題を語り直せるようにトラッキングすることで,語り直したように現実を構成していくことを可能にする技法でもある』」(大下 2003:90-91)と述べている。
- 19) 山岸(2014:32)によれば,リフレクション過程におけるリフレクシブ循環的質問法については,「まずクライアントによって記述された具体的な出来事を構成する要素(意味構成や行為選択)に対し,クライアントの新たな意味づけや新たな行為選択の発案を促す。ここでは,現実を構成する推論と行為選択のルール作りの主体としての私が体験され,クライアントの自由と責任が賦活されるよう,たとえば,ソーシャルワーカーは,『××さんが殴ってきて,それに対しなぜ?と疑問を持ちつつも,冷静に,自分

の行動を選ばれたということですが……その場面でのご自分の行動を今振り返ってみて、どのように思っておられますか?』と、問いかけるのである。そこでは、殴られた行為に冷静に対処できた出来事を文脈として、自らの行為選択のリフレクションが促されている。この過程は個人による内省とは異なる。リフレクションの字義である『折り返す,写し鏡』から想起されるように、ソーシャルワーカーという対面者の言葉を介して、自ら記述したことへのリフレクションである」と説明している。

- 20) 山岸(2014:33)によれば、実践課題の設定過程については、「ソーシャルワーカーは、新たな現実構成の要素を語り始めたクライアントが、その実践を私の実践として語れるように、具体的な実行プランを綿密に立てるための質問を行う。次の展開でクライアントがどのような解決方法をソーシャルワーカーに提案するのかは、まったく予測不可能である。クライアントは、必ずしも実現可能性の高い方法を提案するとは限らない。しかし、ソーシャルワーカーではなく、クライアント自身が述べる解決策だからこそ、その試行へ向かう動機は強い。新たに組み立てられた自らの意味構成の世界の中から、それまで出口も見えず苦しんでいたクライアントが、独自に提案した解決行為であるという点において、それは発見なのである。他者であるソーシャルワーカーの存在が効果的に機能し、クライアント自身が新たな意味構成規則に基づき始原的世界を探索し、解決行為が切り出される。自分で考えたことを、自分で試してみるというのが、『私』の決定であり、他者が並べた既存の選択肢から自分の希望に合うものを取り出すというこれまでの『自己決定』とは、そもそも発想が異なる。また、クライアントの解決策は、クライアント独自の構成による発明である」と説明している。
- 21) 山岸(2014:35)によれば、実践の再記述過程については、「新たなルールの生成主体としての私が解決行動を体験し、その過程を、ソーシャルワーカーは、重要な他者との間のトランズアクションにおける行為選択と意味構成の要素の連鎖過程として記述させる。この記述は、『私』の考えた実践プランを、このように実践したという、まぎれもない『私』の実践として語られる。この語りを通して、クライアントが実践を自己評価し、終了となるか、あるいはさらに課題を設定して、実践が繰り返されることもある。このような『私』の強化過程の繰り返しを経て、『私』なりの行為選択と意味構成法が立ち上がり、『私』に引き寄せられた経験的世界が、構成されるのである」と説明している。
- 22) 調査において得られた語りのなかでも、各当事者が抱える困り感,取り組み,その人の工夫,物事が変化したきっかけ等といった語りに着目してデータを整理している。その各語りを本研究では「象徴的な語り」と表記している。
- 23) 本研究において、語りという膨大なデータを取り扱うため識別する上で必要な情報として各項目において ID 番号(通し番号)を記載した。
- 24) TAS を活用することによって、これまで自由回答式等のアンケート結果や記録等と

いった多量なテキストデータ(非構造化データ)をコード化,図や表にて表示することにより,主観が入りやすいとされるテキストデータの分析をより客観化することができる.また,援助における分析やカリキュラム内容の検討(楠本・那須川 2014,太田 2012,井上・鈴木 2011),言葉に含まれる肯定的・否定的な表現を整理(松宮 2013,大山 2012,上村 2011)等の質的内容分析において効果があるとされている.

- 25) 理論的コード化とは,データに根差した理論(グラウンデッド・セオリー)を開発する目的で集められたデータの分析する手続きである.調査で得た語りの内容は,個人を特定しやすい,機密性の高いデータとなる.そのため理論的コード化の手続きを通して,語りという機密性の高いデータの抽象度を高めた.
- 26) オープン・コード化は,データや現象を概念の形で表現するためのコード化である.この目的のため,データははじめばらばらに分割される.データは意味の単位(単語あるいは短い単語のつながりなど)毎に分類し,それぞれにメモや「概念」(コード)をつける.
- 27) 軸足コード化とは,複数のサブカテゴリーを 1 つのカテゴリーに関係づけるプロセスである.そして,これはいくつかのステップを含む帰納的および演繹的思考の複雑なプロセスである.軸足コード化でこれらの手順を行う際には,パラダイム・モデルとの関連で,カテゴリーを発見し,関係づけることにより焦点が絞られる.
- 28) 選択的コード化では,更に抽象度の高いレベルで軸足コード化を繰り返す.この段階の目的は,中核カテゴリーを練り上げることである.この中核カテゴリーの役割は,その周りに他の形成されたカテゴリーをまとめ,統合することである.

参考文献

- 青田泰明(2005)「不登校現象の家庭要因に対する一考察—『学校への意味付け』に関わる文化的再生産」『社会学研究科紀要』(60),慶応義塾大学,30-41.
- Andrae,D.(1996).System Theory and Social Work Treatment. In F. J. Turner ed., Social Work Treatment 4th ed.: Interlocking Theoretical Approaches. Oxford University Press.(=1999,米本秀仁監訳『ソーシャルワーク・トリートメント 下-相互連結理論アプローチ』中央法規.)
- Bateson, G.(1972)Steps to an Ecology of Mind.New York:Ballantine.(=2000,佐藤良明訳『精神の生態学』新思索社.)
- Bertalanffy,L.V.(1968).General System Theory:Foundations, Development, Application. George:Braziller, Inc.(=1973,長野 敬・太田邦昌訳『一般システム理論-その基礎・発展・応用』みすず書房.)
- Goffman.E(1968)“Note on the management of oiled identity ” Prentice Hall, 1968.(=1980,石黒毅訳『スティグマの社会学』せりか書房.)
- 藤村まどか(2013)「貧困状況下における子どもの生活と主体性—子どもへのインタビュー

- 一調査の結果から」『教育福祉研究』(18),41-52.
- 井上真奈美・鈴木結香(2011)「看護系大学における放射線に関する教育内容の現状」『山口県立大学学術情報看護栄養学部紀要』(4).
- 門田光司(1999)『学校ソーシャルワーク入門』中央法規.
- 梶原浩介(2015)「生活課題を抱える家庭の現状に関する研究—母子家庭の現状からみた家庭が抱えやすい生活課題に関する一考察」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』21(1),45-63.
- 加茂 陽(2006)「被虐待児童への支援の基礎理論」加茂陽編著『被虐待児童への支援論を学ぶ人のために』世界思想社,3-37.
- 喜多祐荘・小林 理(2005)『よくわかるファミリーソーシャルワーク』ミネルヴァ書房.
- 厚生労働省(2011)「平成 23 年度全国母子世帯等調査」『平成 23 年度全国母子世帯調査結果報告』.
- 久保紘章・副田あけみ(2005)『ソーシャルワークの実践モデル-心理社会的アプローチからナラティブまで』川島書店.
- 楠本洋子・名須川知子(2014)「兵庫県公立幼稚園における子育て支援に関する研究(2)—アンケート調査から」『学校教育学研究』26,1-6.
- Lisa Kaplan, Judith L. Girard(1994).*Strengthening High Risk Families:A Handbook for Practitioners.*(=2001,小松源助監訳・奥田啓子・鈴木孝子・伊藤富士江共訳『ソーシャルワーク実践における家族エンパワーメント—ハイリスク家族の保全を目指して』中央法規,103.)
- 松宮新吾(2013)「小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究(授業指導不安モデルの探求と検証)」『関西外国語大学研究論集』(97).
- 文部科学省(2010)「平成 21 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について」『文部科学省統計』.
- 文部科学省(2014)「H26 年度不登校児童生徒数(30 日以上欠席者)」『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』.
- 文部科学省(2014)「平成 25 年度不登校になったきっかけと考えられる状況」『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』.
- 波平恵美子・道信良子(2009)『質的研究 Step by Step—すぐれた論文作成をめざして』医学書院.
- 岡本晴美・加茂 陽(2014)「社会の構造と力学」『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会,42-44.
- 大下由美(2003)「日常性のなかでの資源」加茂陽編著『日常性とソーシャルワーク』世界思想社,83-112.
- 太田友子・廣瀬春次・水津達郎・中村仁志・井上真奈美(2012)「精神看護学実習前後における看護大学生が精神科看護に対して抱く思いに関する分析」『山口県立大学学術情

- 報看護栄養学部紀要』(5).
- 大山康彦(2012)「フェルデンクライス・メソッドによる身体知覚変容に関する一考察—身体感覚の言語化についてのテキストマイニング分析」『茨城キリスト教大学紀要』(46),263-272.
- Richmond,M.E.(1922).What is social case work?:An introductory description.Russell Sage Foundation.(=1991,小松源助訳『ソーシャル・ケース・ワークとは何か』中央法規.)
- 労働政策研究・研修機構(2012)「子どものいる世帯の生活状況および保護者の就業に関する調査(第1回子育て世帯全国調査)」『JILPT 調査シリーズ』(95).
- 佐久川 肇(2009)『質的研究のための現象学入門 対人支援の『意味』をわかりたい人へ』医学書院,3.
- 佐藤英晶(2011)「教育相談における福祉的援助手法の視点」『帯広大谷短期大学紀要開学50周年記念号』48,69-78.
- 総務省(2010)「家族類型別一般世帯数(平成2～22年)」『国勢調査報告』総務省統計局調査部国勢統計課.<http://www.stat.go.jp/date/kokusei/2015/index.htm>(2012.8.20閲覧)
- Spicker,P(1984)“Stigma and Social Welfare” Croom Helm Ltd,1984.(=1987,西尾祐吾『スティグマと社会福祉』誠信書房.)
- Strauss, A. & Corbin, J.(1990)“Basics of Qualitative Research” Grounded Theory Procedures and Techniques, Sage Publications, Inc.(=1999,南裕子監訳『質的研究の基礎』医学書院.)
- 上村裕樹(2011)「対話による集合的知識の形成—ワールド・カフェのoutputにおけるキーワードの分析」『八戸短期大学研究紀要』34.
- 内田 治・川嶋敦子・磯崎幸子(2012)『SPSS によるテキストマイニング入門』オーム社.
- ウヴェ・フリック(2009)『質的研究入門—<人間の科学>のための方法論』春秋社.
- 山岸文恵(2014)『『私』によるソーシャルワーク論考』『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会,28-35.
- 山西裕美(2008)「仕事と家庭の両立支援からワーク・ライフ・バランスへ—子育て支援の転換と課題—」『九州保健福祉大学研究紀要』(9),53-62.
- 山西裕美(2012)「ひとり親家庭における子育て支援の実践と課題—『熊本市ひとり親家庭児童訪問援助事業』の五カ年を振り返って」熊本学園大学附属社会福祉研究所研究会シンポジウム.
- 横堀晶子(2002)「ファミリー・ソーシャルワークの理論的枠組みと実践に関する一考察」『青山学院女子短期大学紀要』56.

第1章:結果 不登校の生活課題を抱える家族との語りからみえてきたもの はじめに

本章では,当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りにも焦点をあてながら検討を深めることによって,家族と共に歩むソーシャルワーク実践の在り方を見出すことを目指した.その関係性を通して生活課題を抱える中での家族自身の気づきを促し,生活課題に取り組む勇気を支え,自己肯定感の向上といった乗り越える原動力となった語りと家族なりの生活課題に対する取り組みに焦点をあてることによって,家族なりに生活課題に向き合い,取り組むことによって得られた生活上の知恵や技術,価値の生成に至り,如何に固有の「私」を見出すに至ったのかを明らかにする.

第1節:本章におけるソーシャルワークの取り組み

第1項: 研究の目的

本章の目的は,(1)不登校の生活課題を抱える家族の変化を時系列に整理し家族の変化のきっかけを示すこと,(2)家族が不登校の生活課題に取り組む過程に着目することで家族が生活課題を乗り越えるに至ったプロセスについて明らかにしたい.

第2項: 取り組みの内容

(1) 取り組みのなかで関わった家族

1) 関わった家族の状況

関わった家族は,平成X年度から平成X+5年度までに筆者が取り組んだ7組の家族である.それぞれの家族で取り組みを行うなかで詳細な不登校経緯が聞けた7名の中学生の事例である.取り組んだ家族は,主にひとり親家庭であった.この7組の家族のほとんどが,離婚や転居,転校など劇的な家庭環境の変化を子どもや親が経験している.子ども自身はいじめや友人関係のトラブル,心身の病気や障がい等の生活課題を抱えていた.関わった子どもたちは,学校がある日中は自宅にひきこもり,親や学校教職員からの登校刺激に過敏な反応する(心身症,家庭内暴力,うつ病などの精神疾患),登校への葛藤が非常に強い子どもたちである.子どもや家族の生活課題に対する取り組み内容や語りもデータとして得られた事例である.

(2) 取り組みの方法

1) 不登校の生活課題を抱える家族へのソーシャルワークの取り組み

不登校の生活課題を抱える家族へのソーシャルワークの主な取り組みとしては,個別支援と間接支援に大別される.個別支援としては不登校状態にある子どもへの直接的な関わりである.具体的には,子どもの状況にあわせ,話し相手,遊び相手,学習支援などの取り組みによって,当事者である子どもと支援者である筆者との関係性から生じる語りを捉えた.間接支援としては,子どもとの取り組みから捉えた語りを基に,家族と子どもの関係性への働きかけ(両者の関係調整,家族や子どもへの助言・指導),地域の専門機関との連携及び調整に取り組んだ.その取り組みによって,子ども(ミクロシステム)から家族(メゾシステム),家族から子どもへと家族というシステムの力動性及び構造に焦点をあて関わっていった.

第3項：取り組みに対する研究の方法

(1)各事例の構成

不登校の生活課題を抱える家族へのソーシャルワーク実践において、当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りをもとに次のようなことに取り組んだ。

まず客観的に家族を把握するために、筆者が5年間のうちに関わった7組の家族を、「家族構成別」「ひとり親家庭になった要因」「経済事情」「就労状況」「不登校となった考えられる要因」「対応」「その後の状況」に分類し、その構成(家族が抱えている課題、取り組んだ内容、取り組みによって変化したもの等)を示した。

次に家族が抱える不登校の課題が顕在化するまでの過程を類型化した。作成するにあたって、家庭環境の劇的変化となった要因を出発点とし、「家庭環境の変化」と「生活課題の抱え込みと地域からの孤立」の各領域において家族と子どもの両側面の視点から、各要因とその関係性についてフローチャートを作成した。その結果、不登校の現象が生じている過程を明確化した。

そして、家族が抱える不登校の課題を社会構造の視点で捉えるために、「ひとり親の要因」「家庭環境の変化」「個々人の負担」に分類し、各領域にはその構成要因を記載した。その結果、生活課題の抱え込みと地域からの孤立の結果、こころの健康問題として現象化している過程を図として明確化した。

(2)語りと向き合う上での記述過程

1)記録に基づいたテキストマイニング

ソーシャルワーク実践を通して、各当事者の語りを記録として蓄積した。各当事者が生活課題に対してどのように実践し、変化等がみられたのかに注目した。その記録に基づきテキストマイニングによって分析した。論文表記する際には、各当事者の象徴的な語りに着目し、文字化・図式化することで一般化した。

- 1 逐語化した記録からみえる当事者の語りを意味の分かる範囲内に文節ごとに区切って分類し、テキストデータとして変換した。
- 2 テキストデータに、語りID、回答者ID、回答者、質問ID、質問項目、語りの内容、語りの属性をつけることで、各当事者の語りを項目ごとに分類した。語りを分類する際には、TASを用いて、各当事者の語りを構成する肯定的/否定的な単語を整理した。その結果をもとに各当事者の抱える生活課題としてまとめた。その分類した各当事者の語りを基に当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りに焦点をあてながら探求する。

(2)質的内容分析における理論的コード化

2)理論的コード化の手続き過程

調査で得た内容は、個人を特定しやすい、機密性の高いデータとなる。そのため、理論的コード化の手続きとして、オープン・コード化、軸足コード化、選択的コード化へと語りというデータの抽象度を高めた。コード化のプロセスとして、まず各当事者からみえる家族が抱える生活課題に関する象徴的な語りに焦点をあてテキストデータを意味の分かる範

囲に文節ごとに分類しコーディング(概念化)を図る(オープン・コード化).次に一般化した概念を他の概念との関連性を比較検討することで各当事者の現状と課題などを整理する(軸足コード化).そして軸足コード化を繰り返すことによって得た家族との語りを通してみえる生活課題に対する当事者の知恵や技術,価値といった智(wisdom)の生成について分析した(選択的コード化).その結果276の語りに整理できた.その各語り1つひとつを整理した結果,5つの属性に分類できた.そこから不登校の課題を乗り越える過程やその要因を示す概念図を作成した.

第2節:結果 不登校の生活課題を抱える家族に対するソーシャルワークの取り組み

第1項: 不登校の生活課題を抱える家族に対するソーシャルワークの結果

筆者が実際に不登校の生活課題を抱える家族に対する取り組みを行った結果が,次の「不登校の生活課題のある家族に対するソーシャルワーク」である.下表をもとに各項目別に整理をする.

表 1. 「不登校の生活課題を抱える家族に対するソーシャルワーク」

家族構成	ひとり親の要因		経済事情	就労状況	**不登校となった要因(子ども(親))											対 応					その後の状況												
	受理件数	生別(離婚)			死別(病死・自殺)	生活保護	準要保護	正規雇用	非正規雇用	無職	家庭環境の変化(離婚、転校等)	友達関係(いじめ等)	学習面	発達障害	精神疾患	心身症	非行傾向	家庭内暴力	DV	その他	具 体 的 な 取 り 組 み					対 応 後 の 状 況							
																					助言・指導	生活支援	遊び・学習	(家庭内)関係調整(学校等)	他機関連携	その他	再登校	施設利用	状態継続	高校進学	継続登校	中途退学	その他
ひとり親家庭	母子家庭	5	3	2	-	5	1	4	-	5	5	4	3	2	5	1	3	0	-	5	4	5	5	5	-	3	1	1	3	2	-	-	
	父子家庭	1	1	-	1	-	-	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	-	1	1	1	1	1	-	1	-	-	1	-	1	1		
ふたり親	1	-	-	-	-	1	1	-	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	1	1	1	1	1	-	-	1	-	1	-	1	1		
計	7	4	2	1	5	2	5	1	7	7	6	4	3	7	2	4	0	-	7	6	7	7	7	-	4	2	1	5	2	2	2		

※1 上記、ひとり親家庭及びふたり親家庭の計7家庭。
 ※2 ひとり親家庭のうち母子家庭は、5家庭の11人(内訳:2家庭(母子)が母子のみ各2人、2家庭(母子)が同居家族(子ども本人のきょうだい、祖父母等)を含む各4人、3人)、父子家庭は、父子のみで計2人である。ふたり親家庭は、父母、子ども1人の計3人、総計16人(大人、子ども含む人数)。
 ※3 対象児童の年齢は、13歳~15歳。(内訳:13歳~15歳が1人、14歳~15歳が6人。)
 ※4 不登校となった要因や背景の数値一例:子ども(親) = 5(0)

(1) 家族構成別件数

今回,取り組みのなかで関わった家族の「家族構成別の件数」は7件であった.そのうち,ひとり親家庭が6件,ふたり親家庭が1件である.ひとり親家庭6件中,うち5件が母子家庭,1件が父子家庭であった.

(2) ひとり親家庭になった要因

「ひとり親家庭になった要因」は,生別・死別ごとに整理する.母子家庭は5件のうち,3件が生別,2件が死別であった.父子家庭は,生別が1件であった.

取り組みを行った6つの家庭(ひとり親家庭)のうち、4つの家庭が生別による生活環境の変化を体験していた。ひとり親家庭の生別に至った内容については、DV(配偶者からの身体的暴力、精神的暴力、経済的暴力など)や児童虐待、夫婦間の子育ての意見の不一致などであった。ひとり親家庭の死別の内容は、配偶者の自死によるものであった。取り組みのなかで関わったひとり親家庭の生別・死別の内容からみて、ひとり親家庭の背景にこころの健康問題が関わっていることが確認できた。

(3) 各家庭の経済事情

母子家庭の5件のうち、準要保護世帯は5件であった。就学援助を受けていた家族は5件中すべてであった。そのため関わった母子家庭のほとんどが経済的に厳しい家庭環境であることが分かる。また関わった母子家庭は、母方実家の両親から経済的な援助は食事や寝泊まり、子育てなど家族の援助を受けていた。取り組みのなかで関わった父子家庭は生活保護世帯であった。この父子家庭は父親に重度の障がいがあるために生活維持が困難な状態であった。実家からの援助は期待できず、生活保護を受給している。取り組みのなかで関わったふたり親家庭は共働きのため、就学援助、生活保護の対象ではなかった。

(4) 各家庭の就労状況

各家庭の厳しい経済状況の背景には、次のような就労状況があった。まず母子家庭(5件)のうち、正規雇用で働いている母親は1件、非正規雇用で働いている母親は4件であった。4件の母子家庭は、非正規職員といった雇用形態で働いている家族であった。母親たちは、子育てに充てる時間、生活するための収入の確保のため、非正規雇用での就労を選択している家族が多かった。関わった母親たちの多くは、就労しながら正規雇用での就職活動をしていたが近年の社会事情から雇用機会に恵まれず課題を抱えながら生活をしていた。母親本人の年齢の課題、子育てと就労のバランス等といった課題が彼女たちの大きな壁となっていた。次に父子家庭のうち、無職が1件であった。この家庭環境は父親に重度の障がいがあるため、就労が困難な状態であった。そして、ふたり親家庭のうち、正規雇用1件、非正規雇用1件であった。これは父親が正規職員として就労しており、母親が非正規職員として就労しているものであった。

(5) 不登校となった考えられる要因

「不登校となった考えられる要因」について子ども側の考えられる要因を整理する。

まず母子家庭は、家庭環境の変化が5件、友達関係が5件、学習面が4件、発達障害が3件、精神疾患が2件、心身症が5件、非行傾向が1件、家庭内暴力が3件と子ども側の不登校となった考えられる要因があった。次に父子家庭は、家庭環境の変化が1件、友達関係が1件、学習面が1件、精神疾患が1件、心身症が1件、非行傾向が1件、家庭内暴力が1件と子ども側の不登校となった考えられる要因があった。そして、ふたり親家庭は、家庭環境の変化が1件、友達関係が1件、学習面が1件、発達障害が1件、心身症が1件と子ども側の不登校となった考えられる要因があった。

この結果から、子どもたちは両親の離婚、父親の死に伴う家庭環境の劇的な変化を体験し

ていた。その体験後に朝の登校時間になると腹痛・頭痛、吐き気等の心身症、夜間徘徊等の非行、親に対して暴力・暴言等の家庭内暴力、うつ病等の精神疾患…といったところの健康問題を抱えていた。取り組みの中で関わってきた多くの子どもが家庭環境の変化の後に、何らかの形で子ども自身に影響が出ているのが確認できた。家庭環境といった生活環境の変化とところの健康問題との関連性が伺える結果であり、不登校となった考えられる要因は、1つではなく多要因が複雑に絡んでいることを確認できた。

次に、子どもの「不登校となった考えられる要因」について家族側の考えられる要因を整理する。まず母子家庭は、家庭環境の変化が5件、精神疾患が4件、DVが3件と家族側の考えられる要因があった。次に父子家庭は、家庭環境の変化が1件、精神疾患が1件、DVが1件と家族側の考えられる要因があった。そして、ふたり親家庭は、家庭環境の変化が1件と家族側の考えられる要因があった。

次にひとり親家庭は、DV、子どもへの虐待などといったところの健康問題によって離婚を経験していた。そのため子どもは、両親のところの健康問題によって環境の劇的変化を体験している。家族自身もまたDV経験や配偶者との死別後による心の不調や生活環境の変化によって、子どもへの養育がままならない状況であった。

そして、ふたり親家庭の家庭環境の変化は、父親の長期出張のため、家庭環境のなかに父親がいない状態が頻繁に続いているものであった。そのため不登校の課題を抱える子どもの養育に向き合うのは実質、母親であった。不登校となった考えられる要因の結果から、家族側からみた要因や背景には、家庭環境の変化が関わっていることが確認できた。

(6)対応(具体的な取り組み)

取り組みのなかで関わった家族に対し、どのような取り組みを行ったのかについて、次の「対応(具体的な取り組み)」で整理する。

まず、母子家庭は、助言・指導が5件、生活支援が4件、遊び・学習が5件、関係調整が5件、他機関連携が5件の取り組みを行った。次に、父子家庭は、助言・指導が1件、生活支援が1件、遊び・学習が1件、関係調整が1件、他機関連携が1件の取り組みを行った。そして、ふたり親家庭は、助言・指導が1件、生活支援が1件、遊び・学習が1件、他機関連携が1件の取り組みを行った。

次に「助言・指導」「生活支援」「遊び・学習」「関係調整」「他機関連携」について、各項目別に整理する。まず「助言・指導」である。「助言・指導」に対して家族から受ける相談は次の内容であった。1)不登校の子どもに対する関わり方、2)子どもに対するイライラ感、3)生活に対する不安感、4)子どもの将来への不安、5)親自身の健康状態、6)子どもの健康状態などであった。家族の多くが子育てに関する悩みを抱えていた。取り組みのなかで関わった家族の多くが、誰にも話せず抱える課題を自己解決、もしくは課題をやり過ぎていた。このように家族の「生活課題の抱え込み」「地域からの孤立」がそれぞれの事例から確認できた。家族との信頼関係を取り組みのなかで築いていくことで、段々と今まで話せないでいた日々の徒労感を吐き出すようになった。このような取り組みのなかで、

筆者は子どもとの関わり方の助言,家族に対する子育てへの労い,認める声掛けをするなかで,家族自身も子どもに対する柔軟な対応を確認できるようになった.

次に子どもに対する「助言・指導」である.取り組みのなかで関わった子どものなかには,発達障害や精神疾患などの課題がある子どももいた.自分の悩みや感情を吐き出せない状況があった.そのため関わりの際には,作業活動を取り組み本人たちが語りやすい環境を先ず整えることに努めた.この取り組みを通して,少しずつながら子どもたち自身も自分の言葉や態度で表現をするようになった.他者に受け入れてもらえた,聞いてもらえたという感覚が芽生えることで,子どもたちの自己肯定感,意欲の向上や日常生活における活動性が高まっていく様子を日々の取り組みのなかで確認できた.

「生活支援」については,主に子どもに対して行った.取り組みのなかで関わった不登校の課題を抱える子どもたちは,日中自宅に閉居することが多いため生活リズムが崩れていることが多かった.そのなかで,筆者など家族以外の他者が家庭に入ることによって,子どもや家族は来訪者が来る時間に合わせて,1日の時間設定がなされるようになり,崩れていた生活リズムが立て直されることが確認できた.他者との交流のなかでコミュニケーションといった対人関係における生活技術の課題にも影響がみられた.また子どもとの取り組みのなかで,子ども自身の趣味や将来に対する思いなどを聞き取る場面もあり,中学校卒業後の進路や目標設定などを本人と一緒に取り組むこともできた.

「遊び・学習」は,子どもの心身の健康状態,子どもや家族の思いに沿う形で行った.取り組みのなかで関わった子どもたちのなかには,受験の時期に差し掛かった子どももいた.学校教職員の協力を得ながら,高校受験のための勉強や高校の情報提供,高校見学など,さまざまな場面を設定し取り組んだ.この子どもたちの学習や受験については,子どもだけでなく家族自身にとっても大きな不安材料の1つのため,家族への関わりも重要であった.

「関係調整」は,特に親子関係に焦点をあて取り組んだ.取り組みのなかで関わった多くの家族が,子どもが不登校になったこと,その子どもが自宅に終日閉居しているため,家族自身の育児に対する疲労感や負担感が強かった.家族は不登校の子どもに対する養育の不全感から,子どもに対して過剰なしつけや教育といった関わりや子ども自身も徒労感や閉塞感を抱え緊張した親子関係のなかで過ごしている家族が多かった.子育てに関する助言・指導の取り組みのなかで,家族や子どもの気持ちの吐き出し,共感・受容を行った.第3者が入ることで,それまでの緊張した親子の関係性に新たな感情の動きが生じることを確認できた.

最後に「他機関連携」である.取り組みのなかで関わったのは多くは学校であった.それ以外の専門機関としては,学校,適応指導教室,教育委員会,地域の子育て支援機関,児童相談所,精神科病院などさまざまな機関が子どもや養育者の状況に応じて関わっていた.他機関連携の大半は,子どもの所属している学校との情報交換,助言・指導,ケース会議などに取り組んだ.学級担任,養護教諭,特別支援コーディネーター,スクールソーシャルワ

カーといった学校と地域を結ぶ担当者と繋がることは不登校状態にある子どもを支える上で重要な関わりとなった。筆者が取り組みのなかで関わった際の子どもや家族の家庭の様子、思いなどの情報の共有、関係調整など協働で取り組んだ。

(7) その後の状況(対応後・卒業後)

最後に、不登校の課題を抱える家族に対するソーシャルワークの取り組みをしたことによる各家族の「その後の状況」について整理する。まず、対応後の状況について整理する。母子家庭 5 件のうち再登校につながった件数は 3 件であった。それ以外の 2 件は適応指導教室やフリースクールといった施設利用につながった件数が 1 件、不登校を継続した件数は 1 件であった。卒業後の状況については、母子家庭 5 件のうち 3 件は高校進学に繋がった。そのうち高校継続して登校している件数は 2 件であった。次に父子家庭の対応後の状況について整理する。父子家庭のうち再登校につながった件数は 1 件であった。卒業後の状況は、高校進学につながった件数は 1 件、高校入学後は高校を中途退学した件数は 1 件であった。その他で 1 件となっているが、これは中退後、就労につながり生活しているものである。

最後に、ふたり親家庭の対応後の状況について整理する。ふたり親家庭のうち、適応指導教室やフリースクールといった施設利用につながった件数が 1 件であった。

卒業後の状況は、高校進学につながった件数は 1 件、その後は高校を中途退学した件数は 1 件であった。その他の 1 件については通信制への転入学をしているものである。

ここまでが不登校の生活課題を抱える家族に対するソーシャルワークの取り組みの結果である。不登校の生活課題を抱える家族に対して、孤立を防ぎ、ネットワークを築くことで、家族が抱える生活課題に対し、一定の効果の期待が出来ると筆者自身も考える。家族の抱える不登校の背景にある生活課題は単一のみならず、就労、経済、育児しつけなどといった複数の生活課題が見えてきた。そのため、地域の支援者によるサポートが必要となる事例がほとんどであった。その際、家族を主体者として取り組むにあたっては、その家族の 1 人ひとりの語りに焦点をあてることは、各家族とともに生活課題に取り組む上で有効であった。

第 2 項： 不登校の生活課題を抱える家族との語りからみえてきたもの

ここでは関わった家族がどのように不登校の生活課題に取り組んだのか、各家族の実際の取り組みやそのなかで生じた語りを中心にまとめる。ここでは事例を 2 つ記載する。1 つ目は中学生の子どもを持つひとり親家庭である。2 つ目は同じく中学生の子どもを持つふたり親家庭である。この事例は、父親が仕事の関係で長期出張のため父親の不在状態が続く家族である。そのため母親が 1 人で不登校状態となった子どもの養育に従事している。両事例ともに、学校生活における人間関係で不適応を起こし、不登校状態になっている家族で、不登校という生活課題に対して親子ともに疲弊していた。子どもの年齢、性別、特徴、不登校となった要因など類似点が多い。家族とソーシャルワーカーといった人と人との相互的な関係(トランズアクション)から生じる語りに着目して 2 つの事例をもとに考

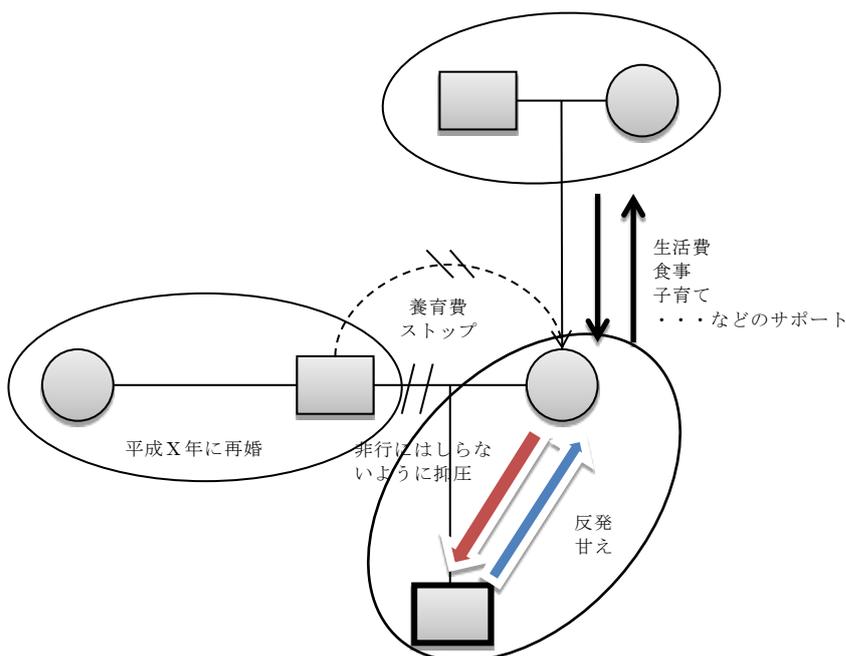
察する。事例を通して、生活上の困り感のある家族の回復力を活性化し、本来もっている力や強みを発揮できることで課題を乗り越えていくことができた過程やその要因を提示する。

(1) A 君及び家族との支援の取り組みから生じた語り

1) A 君の家族関係

まず A 君の家族関係の図を次に示す。

図 1. 「A 君の家族関係の図」



2) A 君家族との支援の取り組みから生じた語りからみえてきたもの

1 平成X年 春「不登校の背景にある語れなかったこれまでの思い」

当初、A 君と母親との関わりでは、子どもとの関わりでの苦労など誰にも語れなかった思いを吐露された。親として A 君の友達関係を心配するあまりに A 君の日常生活の行動に干渉する傾向があった。その背景には、母親自身が生計のために日中仕事しているため 1 人留守番させている A 君のことを心配する気持ちからであった。加えて、母親の抱える日々の疲れ(家事、育児、仕事など)を気持ちとして語っている。1 人で子どもを育てるといふ責任感の一方で、不登校で自宅にいるはずの A 君が夜遅くまでゲームで遊んでいる現状を見て落胆していた。母親としては、「子どものために」という思いで懸命に取り組んでいるのに A 君が応えてくれない現実の虚しさがあったようだ。

しかし、A 君もまた学校に行けない気持ちを紛らわすためにゲームに没頭していたのである。A 君の場合の不登校になったきっかけは、対人関係の課題がその要因であった。学校生活のなかで友達としては「じゃれ合っている」つもりが、本人からは「いじめられた」

という感覚に繋がっている。その要因には自分の言葉で相手に気持ちを伝えることの苦しさがあった。本人自身、友達関係の付き合いに疲れてしまったのである。そのことを母親に伝えるにも、A 君の状況と母親自身のストレスからきちんと向き合うことができずにいた。これまで 2 者関係で留まっていたお互いの悩みや感情が、第 3 者に話すことで少しずつであるが変化が生じてきたのである。

2 平成 X 年 夏「子どもの将来の夢実現への使命感と不安感」

A 君自身、母親や周りの協力を得ながらさまざまな取り組みを始めた。その 1 つとして高校受験の取り組みとして志望高校への見学をしたのである。見学することで、A 君自身のこれまで閉ざされていた生活環境に広がり生まれると同時に、母親のなかでは 1 歩前進した嬉しさと息子の夢を実現するために幾つかの課題が生じたのである。その課題とは、学費や交通手段などの経済的課題が主であった。親として息子の夢を実現させたい思いとそれが実現し高校生活を維持させてあげられるのかという不安を抱えていた。A 君の目標が明確になると本人自身の意欲が高まったのである。それに伴い、母親のなかで A 君が少しずつ自分の将来の方向性を固めていく姿を見守りながら、現在のひとり親家庭の生活環境からサポートできるかという不安を母親の語りから確認できた。ひとり親家庭が抱える経済や住居などの課題については地域の専門機関のサポートを要する。

3 平成 X 年 秋「『普通の』学校に行かせたい親の願い」

A 君家族がさまざまな取り組みをするなかで、高校受験をするうえで幾つかの課題が生じた。それは学校と家族との関係で生じたものであった。学校側としては、A 君の発達の特徴から生じる対人関係の課題を心配し、家族の希望するものとは異なる選択肢を提案されたのである。母親としては、希望と異なるものを提案されたことによる動揺と A 君に「普通の生活をさせてあげたい」という思いを語られた。その気持ちの背景には、親として一般高校に行かせたいという親の願い、一方で A 君自身の障がいを受け入れられない親の気持ちがあった。そこから「普通の」高校に行かせたいという母親の強い気持ちが生じていたのである。

図 2. 「母子の選択肢と課題に対する関係図」

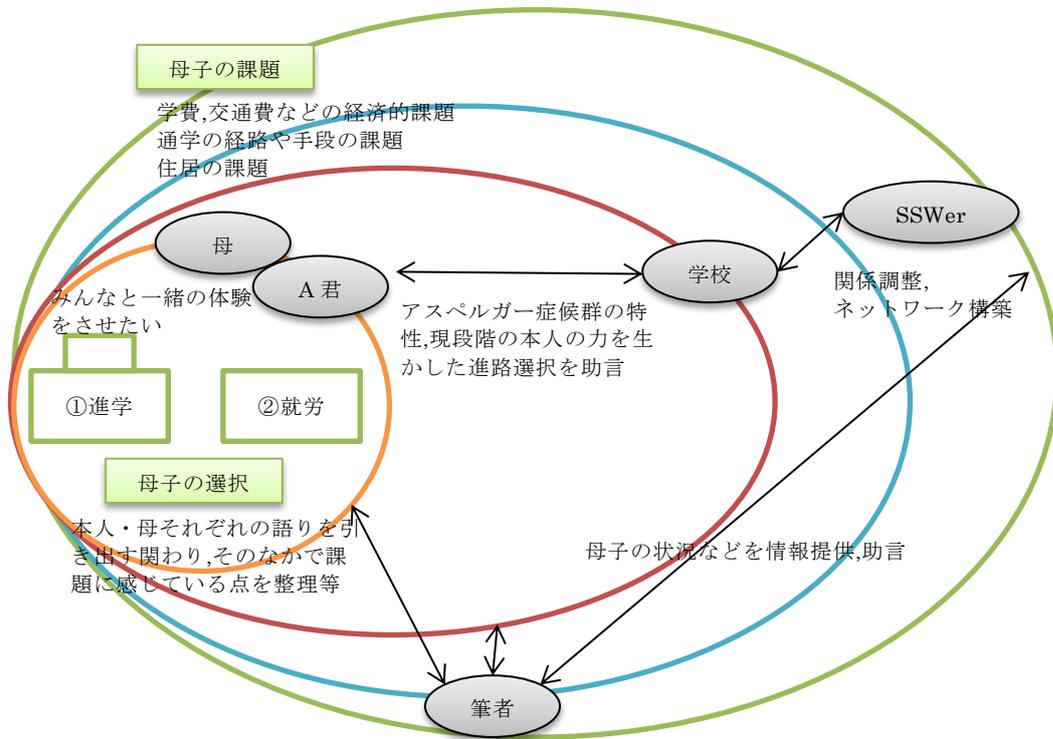
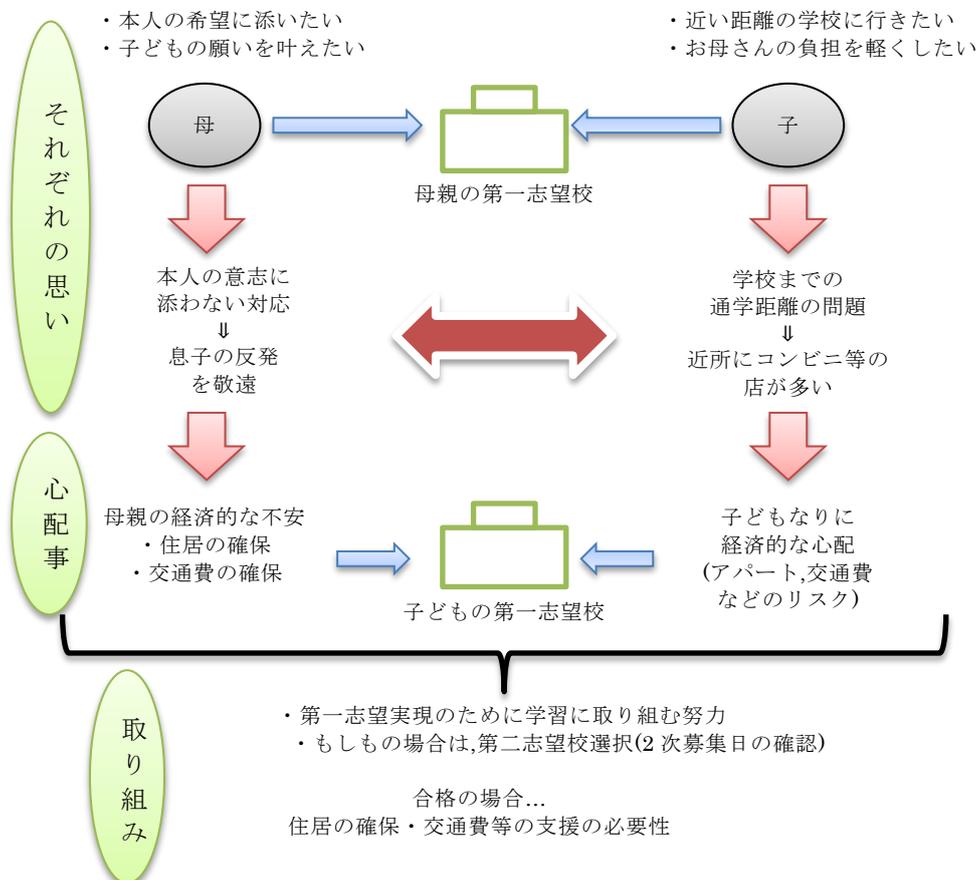


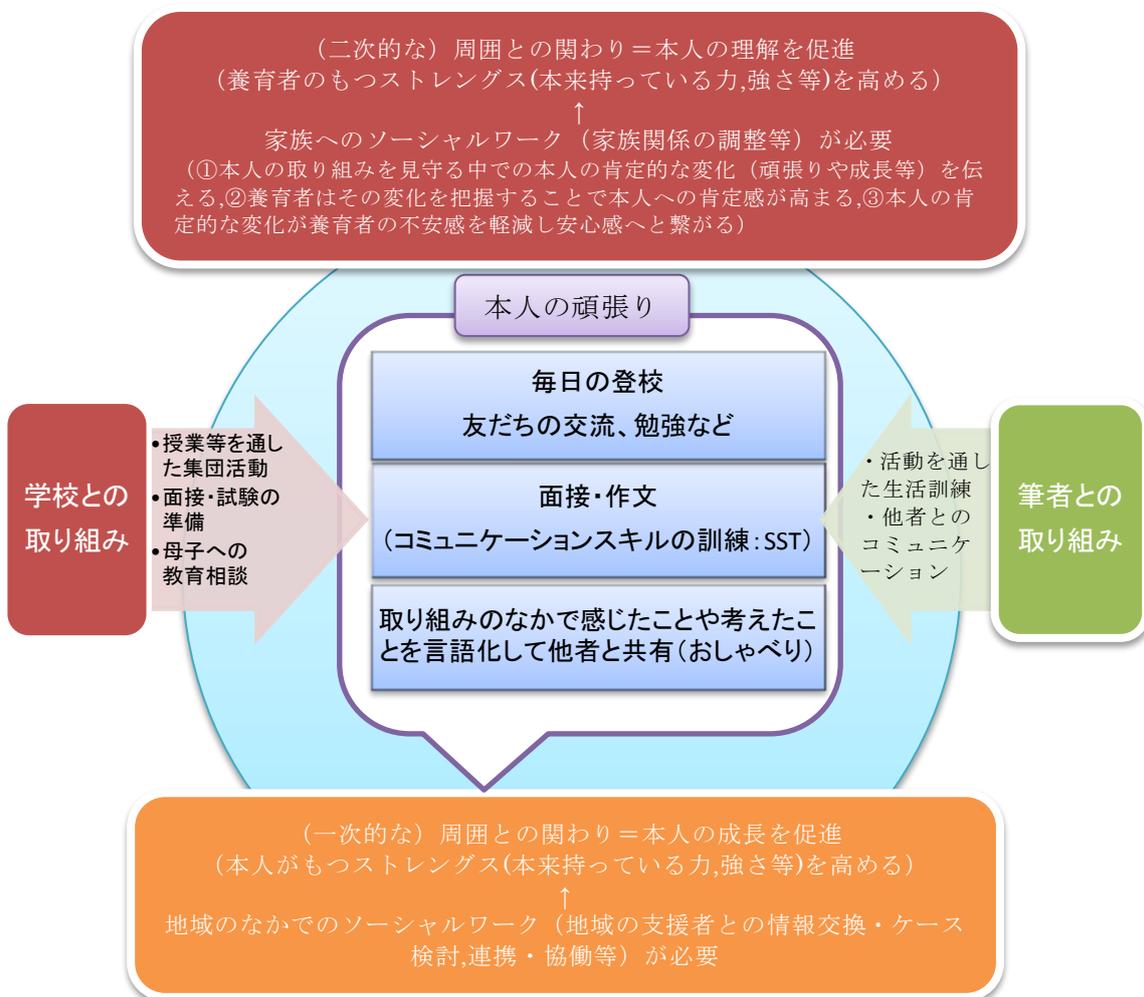
図 3. 「子ども・親との語り合いから生じる家族なりの取り組み過程」



4-1 平成X年 冬「家族なりの生活課題に対する挑戦」

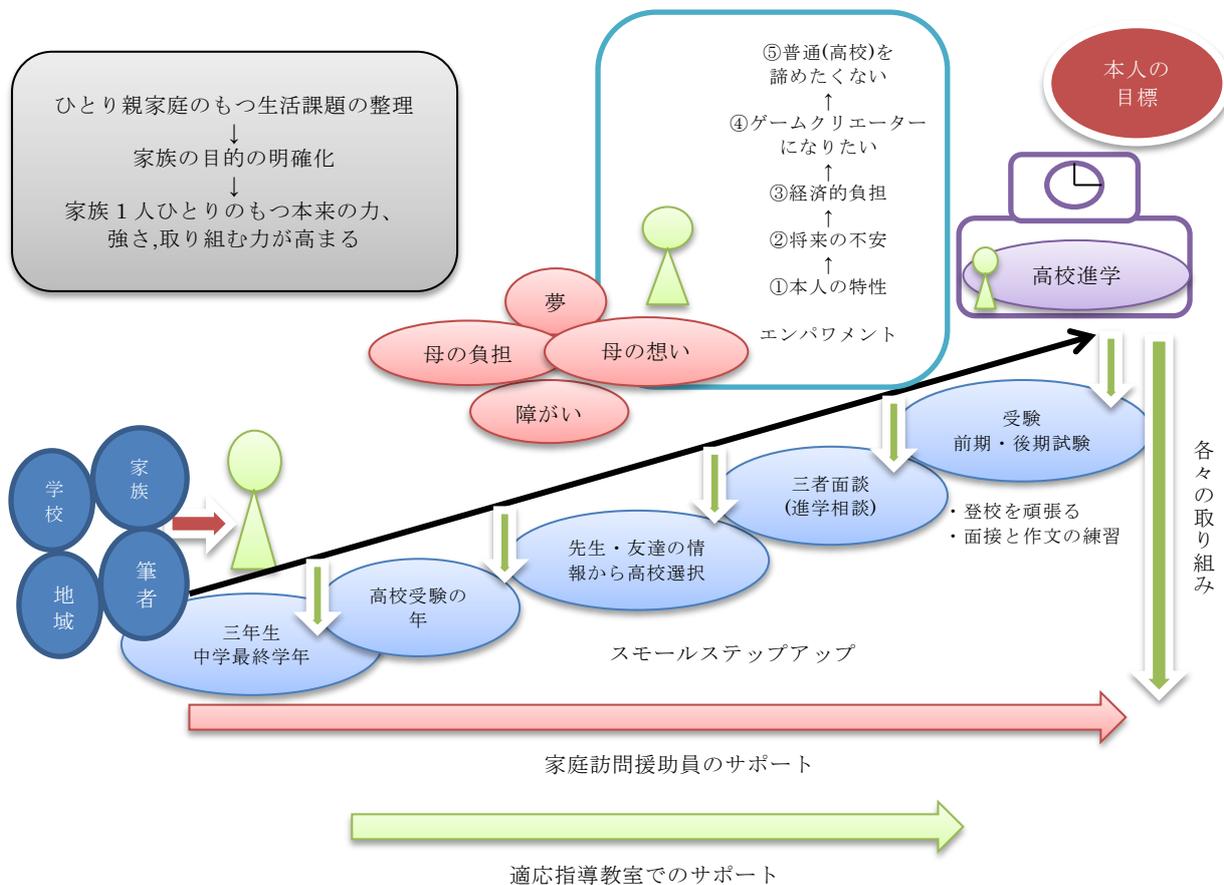
さまざまな感情を抱きながらも,A 君や母親は家族なりに当面の目標である高校受験のため取り組んでいった.そのなかで,A 君自身にある変化が生じてきたのである.それは母親に対する身体接触が少なくなったことである.これまで母親のぬくもりを求めているが,筆者を含め他機関が家族に関わることで悩みも整理され,仕事,経済・住居などの課題に対して家族と一緒に専門機関が取り組むに至っている.そのため母親自身も心も多少の不安定さがあるなかでも落ち着いてきたのである.その結果,家族のなかで生じていた険悪な雰囲気も和らぎ,母親自身も A 君の日々の努力や身体接触の現象など変化として気付くようになってきたのである.

図 4. 「A 君の取り組みから生じる変化とソーシャルワークの取り組み」



4-2 平成X年 冬「家族なりに乗り越えるまでの過程」

図 5. 「あるひとり親家庭の本来持っている力や強さを発揮するまでの過程図」



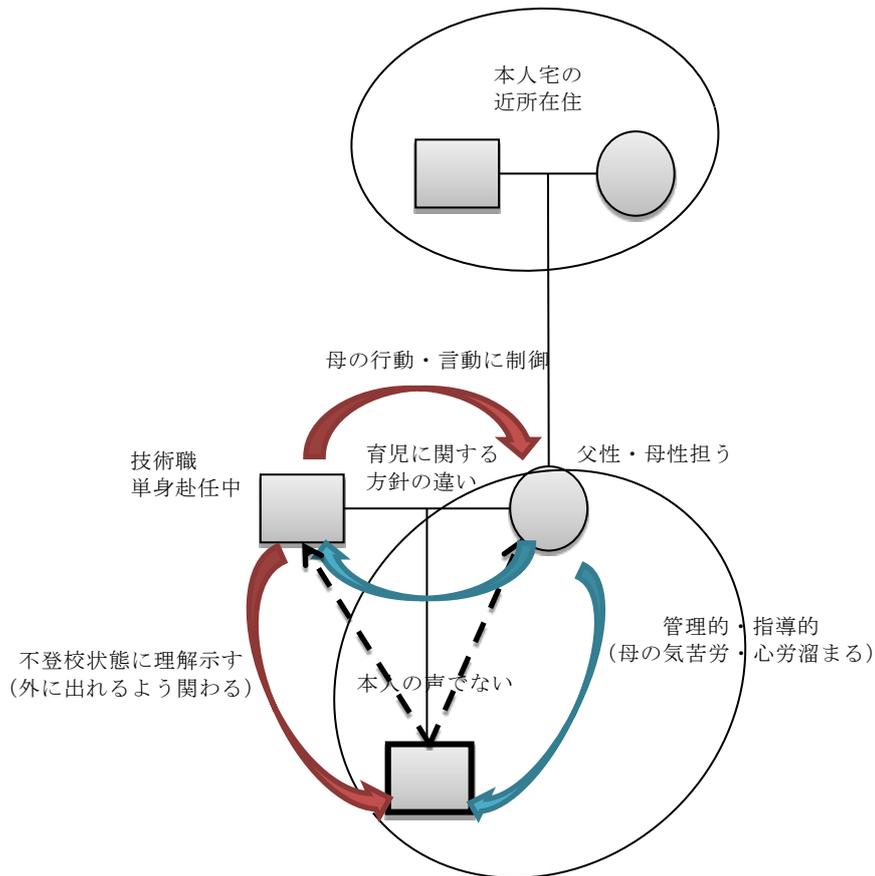
A 君家族の取り組みとそれを支える地域の支援者の取り組みの結果, 少しずつ階段を登るように A 君とその家族は生活課題を乗り越えていったのである。

(2) B君及び家族との支援の取り組みから生じた語り

1) B君の家族関係

先ずB君の家族関係の図を示す。

図6.「B君の家族関係の図」



2)B君家族との支援の取り組みから生じた語りからみえてきたもの

1 平成X年 春「生活課題に対する母親の決意」

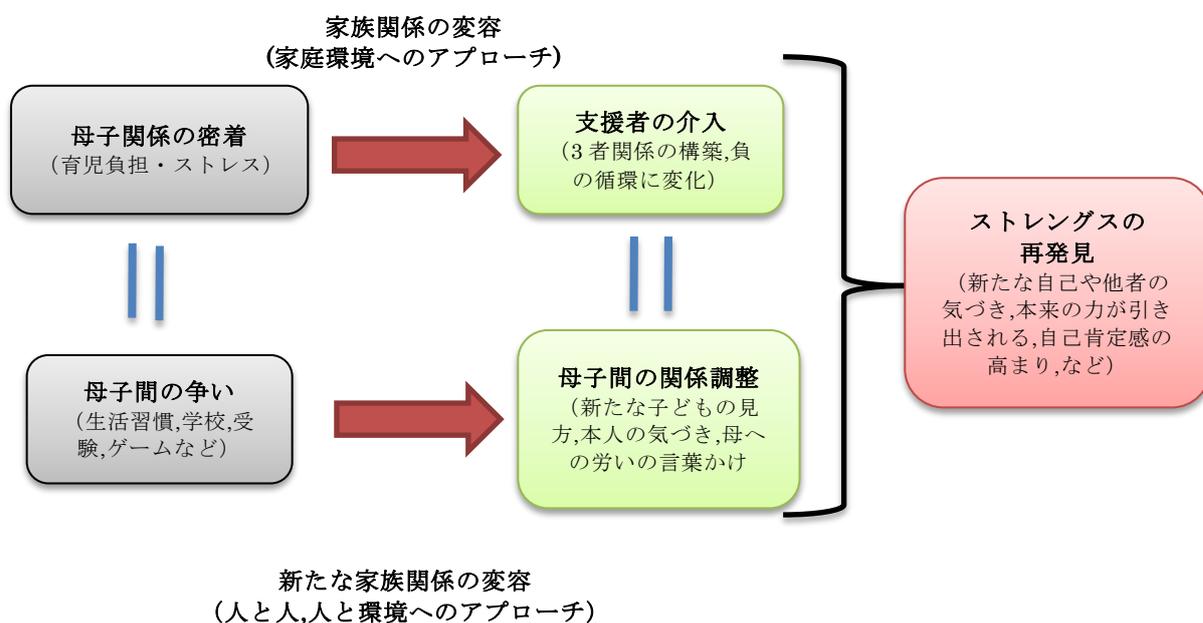
B君とその家族もまた父親が長期出張の為、B君と母親の2者関係になっている。B君の不登校の状態を母親は理解できず叱責が多くなり、本人は自分の言葉で気持ちを表現できずにいた。母親のストレスの背景には、父親がいないという育児の負担感や不安感を抱えていた。また地域の密着性から子どもを不登校にってしまった親として見られていると過度に周囲の視線を気にしていた。B君の不登校になったきっかけは、友達関係でいじめられたことで学校に行きづらい状況になった。その背景には、相手からの言動、態度をそのまま受け止めてしまい拒絶されていると感じていた。

B君の現在の不登校という状況の中で心配事を抱えていた。それは受験、就職のこと、将来のことについての悩みであった。その気持ちを筆者との関わりの中で次第に語ってく

れるようになった。母親自身もその B 君の変化をみて親にも見せなかった一面として子どもの成長の嬉しさを語ってくれた。関わりを通して母親自身の抱える育児の負担感や不安感を誰かに話す大切さに気付いていったようだった。これまでの自宅内といった閉ざされた環境と地域性での生活のストレス、子どもを支えるためには母親自身が元気でないといけないという気付きからであった。

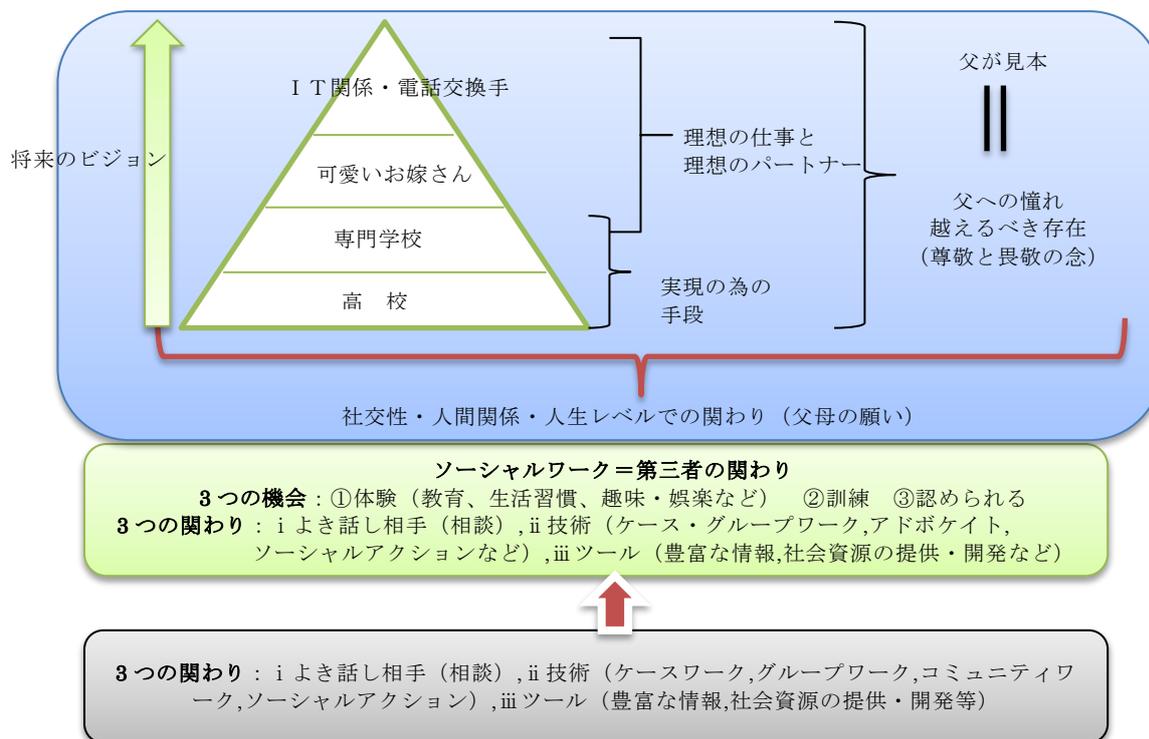
このように筆者との取り組みによって、父親不在の状況のなかで育児負担やストレスがあるなかで、前向きに考えを持とうとする母親の意識が感じ取れた。

図 7. 「支援者の介入によって生じる家族関係の変化」



取り組むなかで次第に母親の B 君に対する関わり方に変化も生じ始めた。これまで B 君に対して強い口調で責めていた態度から B 君の状況に理解を示す態度になったのである。それでも心配事や不安に思っていること等を抱えながらも少しずつ母親にも変化がでてきた。

図 8. 「本来持っている力や強さを引き出す 3つの『機会』と『関わり』」



2-1 平成X年 夏「子どもなりの将来の家族像」

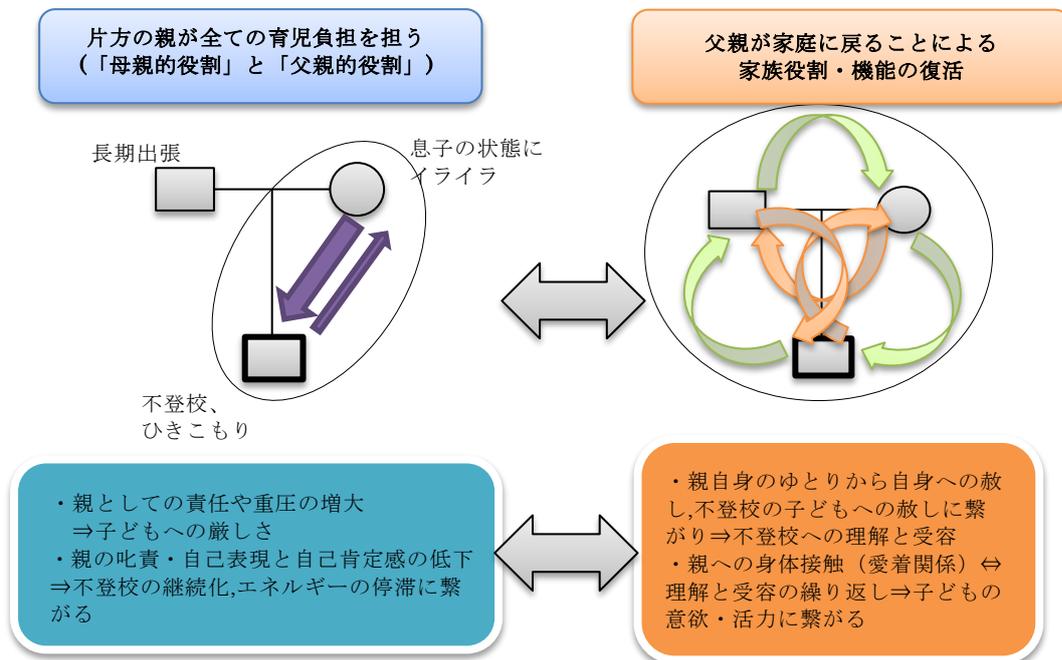
夏を迎え B 君も高校受験に向けての取り組む季節となった。志望校への体験入学に備えるため事前の調べ物学習に取り組む。B 君の将来の夢をプログラマーとして情報技術に力を入れている高校、得られる資格、その後の進路先など一緒に考えた。

その結果、この取り組みは、本人の将来の夢と連動した話であったため B 君の高校選択や将来像が具体化され、意欲が高まった様子だった。B 君自身もまた父親を理想の家族像として、温かい家庭を作りたいと語る。

2-2 平成X年 夏「父親の協力による家族関係の変化」

夏頃は家族関係の変化も生じた季節であった。これまで父親の仕事の兼ね合いにより、家を長期不在にすることが多かったが勤務形態の変化から父親も家庭にいられるようになったのである。父親自身も B 君の不登校を心配しており、母親の負担を感じ取っていたためである。父親が家庭に戻ることににより、体験入学やサポート校の活用など社会との接点が以前よりも多くなったのである。父親のサポートも入ることにより、これまでの母親 1 人が背負ってきた負担が分散されたという気付きも母親自身の言葉から確認できた。B 君自身もまた、これまでの不登校になったきっかけを母親に話すようになったのである。父親の職場環境の変化により、家庭環境に変化が生じた。今までキーパーソンとして働いていた母親の負担が軽減されるものとなり、B 君へのストレスも軽減されたものと考えられる。

図 9. 「父親が家庭に戻ることで生じる家族の役割の変化」



3-1 平成X年 秋「家族なりの選択と本人の生活の工夫」

秋頃は, サポート校の活用を家族は取り組んでいた. 当時の状態から学校に通うことが難しい状況であったため家族なりに選択したものがサポート校の活用であった. しかし, B君は生活環境の変化もあり, ストレスがかかり身体症状が表れていた. 緊張から腹痛を訴えていたのである. その時の本人の対処は, 駅近くのトイレで過ごしてからサポート校へ通学して, B君なりに自分の体調と向き合いながらセルフコントロールしている様子が伺えた.

3-2 平成X年 秋「家族から父親が離れることによる家族関係の変化」

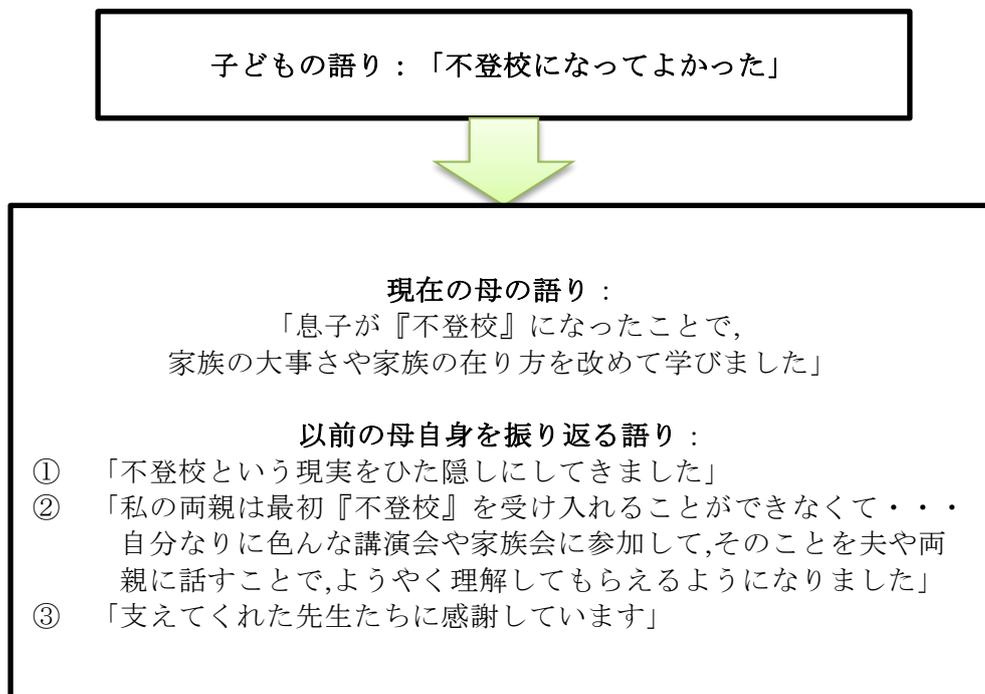
秋も半ばに入り, 家族関係に変化が生じた. 父親が勤務の状況が以前に戻ってしまったのである. その結果, 母親が子育ての負担を以前のように担うようになり, その負担感や不安感が募る語りを確認した. 同時に高校受験も間近に控え, その気持ちを強めていた. このように苛立ち, 高校受験という重圧により, 親子喧嘩が頻発するようになり母子関係が緊張状態となっていた.

4-1 平成X年 冬「不登校体験を通して得た家族なりの価値」

父親の勤務形態が変化したことで母親の負担が増え親子喧嘩など生じたが, B君自身の変化も確認できた. それは学級担任の取り組みによって同級生の友達との交流が再びもつことができたのである. B君は友達と遊ぶ中で本来の中学生の姿を見せるようになった. その変化から B君は母親に対して「不登校になってよかった」と自身を認める言葉を発することができ, それを聞いた母親もこれまでの責めてきた自身の子育て観を見直

すような語りを確認できた。これまで不登校という状況をひた隠しにしてきたこと、実家の両親にも不登校を受け入れられなかった苦しさを振り返る。その結果、母親 1 人で講演会や家族会に取り組むことが多くなったのである。

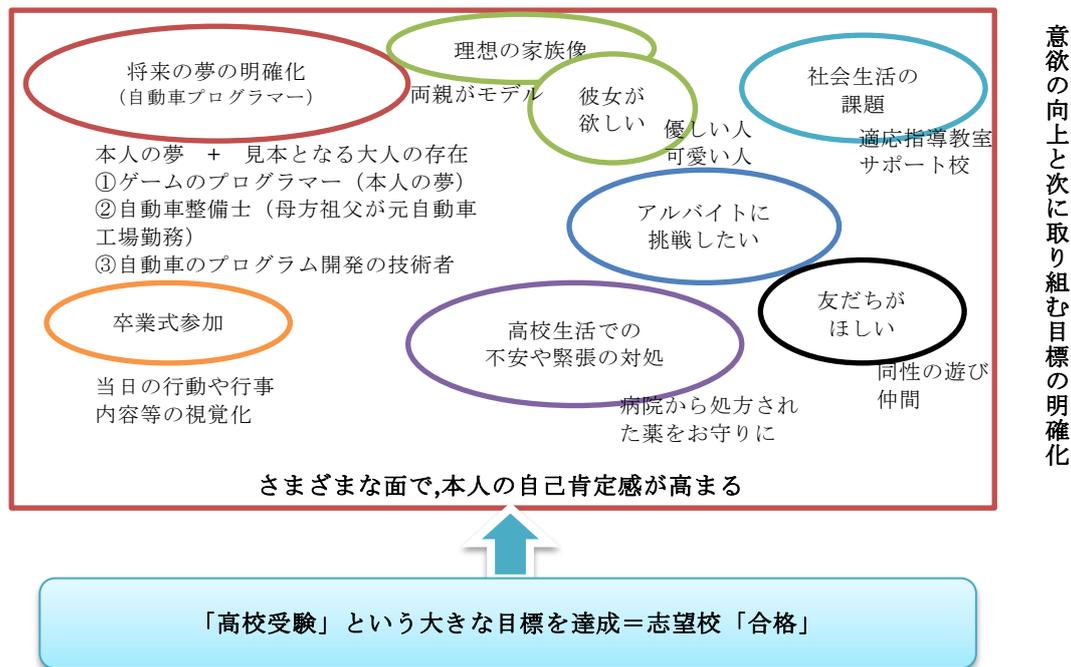
図 10. 『不登校』という課題を通して母親の振り返り」



4-2 平成X年 冬「課題達成による新たな目標に対する意欲の向上」

高校受験の取り組みに多少の不安を抱えながらも、無事に希望していた高校に合格できたことから B 君の意欲が高まった。その結果、家族自身も B 君の高校進学後に腹痛がでたときの取り組みや同年代の子どもとのコミュニケーションの練習の場の確保など、さまざまな面で B 君家庭の 1 人ひとりの意欲が高まった。その背景には、高校受験という B 君にとって大きな課題を達成できたことが大きく関わっているものとする。

図 11. 「課題達成により,次なるステップ(課題)へ取り組む意欲が向上」



4-3 平成X年 冬「本人らしく生きることの家族の気づき」

不登校,高校受験などに取り組むにあたって,以前までの自宅から出れなかった時期と比較し,学校復帰を果たせなかったが,本人らしく生活できている姿を認める母親の語りが確認できた.その背景には,高校受験に取り組み合格したことにより,次につながったという安堵感から出たものと考えられる.その母親の振り返りのなかで,不登校の課題と向き合うには 1 人で抱え込まず,誰かと一緒に取り組むことの大切さなどについて,これまでの母親 1 人で背負ってきた体験をもとに語られた.

(3)不登校事例を通して見た家族支援からみえてきたもの

これまでのソーシャルワーク実践から次の 2 つのことが確認できた.まず,各当事者は今まで誰にも話を聞いてもらえなかった現状があった.そこには基本的信頼の欠如が関係しているのではないかと筆者は考える.エリクソン(1950)によれば「子どもは自分が外界に発した要求に対して,外界である母親がそれを満たしてくれることによって満足を得,自分と外界との基本的信頼を獲得できるとしている.もし,子どもの要求に対して,外界がそれにこたえなければ,不信を生むことになる.そして,このどちらかを獲得するというのではなく,不信より基本的信頼をより多くの程度獲得することが重要である」と親子関係における基本的信頼の獲得することの意味について述べている.しかしながら,家族自身も抱える生活課題(経済,医療,住居,仕事,子育てなど)によって本来の親子の関わりができない家族も少なくなかった.そのため子どもの養育や細やかな配慮にまで親が行き届かない程に疲弊していたのである.この親子の 2 者関係において子どもの話を聞けば

良いというのではなく生活課題を抱える家族にも同時にその語りを聞くことによって、親の子どもとの関わりに安定的に取り組むことができるのである。つまり、第3者が話を聞くという関係性を作ることによって基本的信頼の欠如の補完がなされるものと考えられる。

次に不登校の生活課題を抱える家族にとって、参加及び体験の機会、他者から認められる経験の確保によって、それまで自己肯定感を低下させていた状況から、次の課題へステップアップさせる意欲を向上させる要因を確認することができた。そこには、家庭、地域、学校等といった人と人、人と環境との相互関係のなかで繰り返し行われる語り合いの作業によって、不登校という家族の生活課題を親子ともに乗り越えていく様を2つの事例を通して確認できた。

よって、家族支援における語りに着目をあてた取り組みは、各当事者の本来持っている力や強みを引き出す際に有効性があることを確認できた。

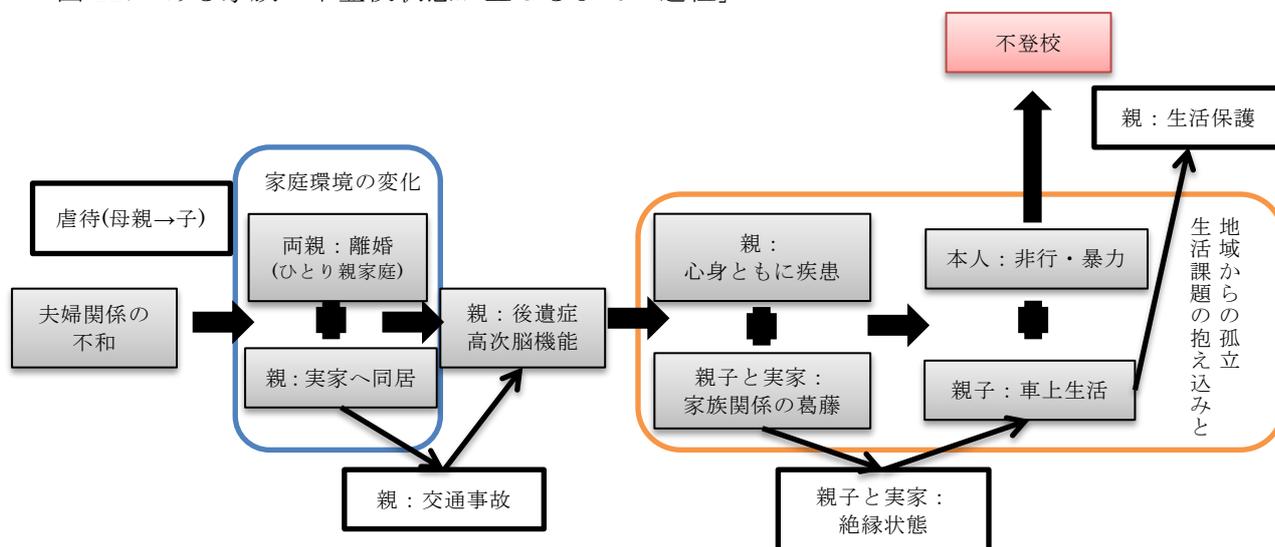
第3項：不登校の生活課題が生じるまでの過程及び要因

不登校の生活課題を抱える家族へのソーシャルワークの取り組みにおいて、当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りをもとに次のことに取り組んだ。

(1)不登校の生活課題が生じるまでの過程

関わった各家族のケースについて、不登校という生活課題がどのような過程で生じたのかを図示する。次の図は7つの家族のうちの1つの図である。

図 12. 「ある家族の不登校状態が生じるまでの過程」

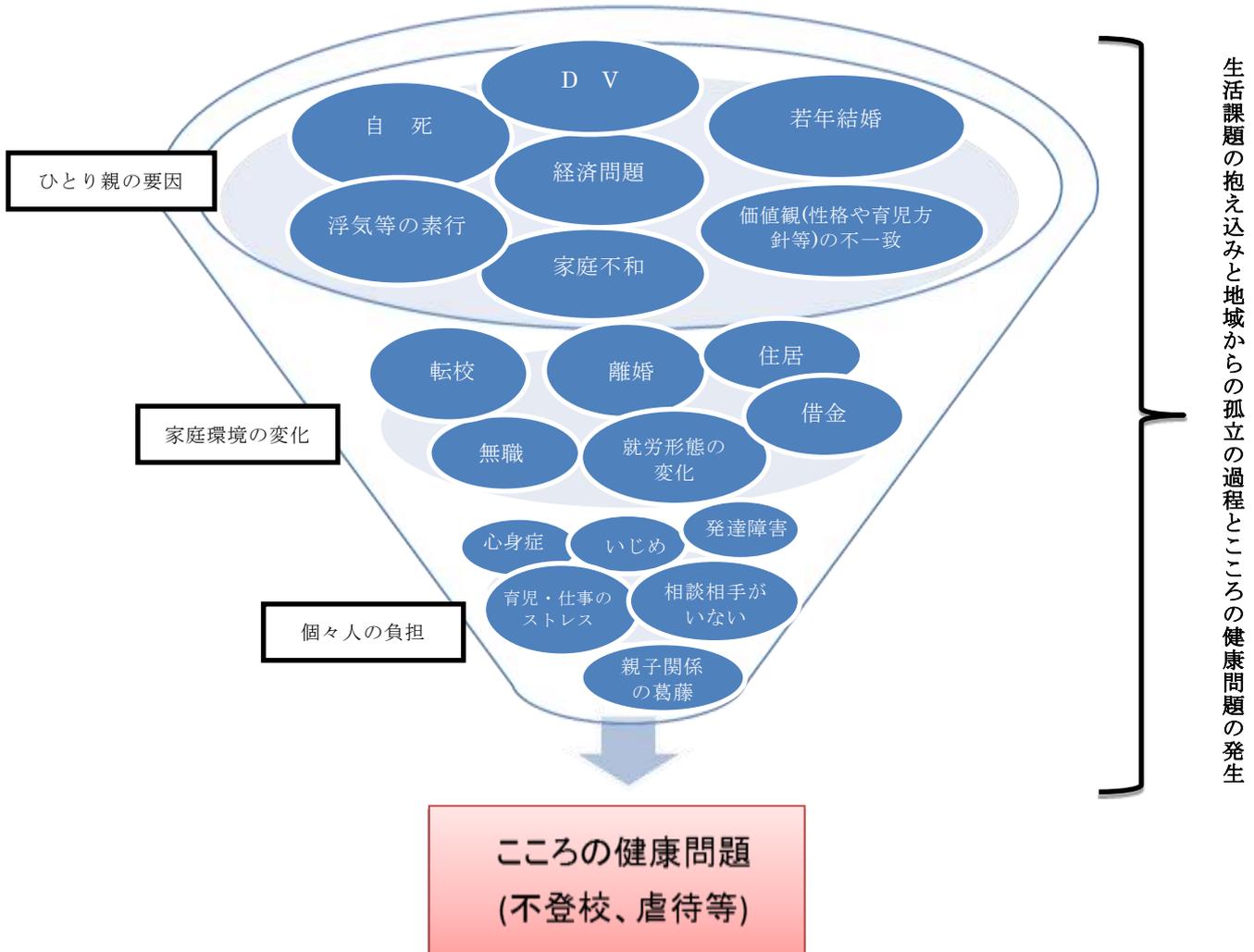


これは家族が抱える不登校の課題が顕在化するまでの過程を類型化したものである。家庭環境の劇的変化となった要因を出発点とし、「家庭環境の変化」と「生活課題の抱え込みと地域からの孤立」の各領域において家族や子どもの両側面の視点から、各要因とその関係性についてフローチャートを作成した。その結果、各家族において家庭内及び地域

からの孤立から不登校の現象が生じていた。

(2) 不登校等の生活課題を抱えるまでの家族の要因

図 13. 「生活課題の抱え込みと地域からの孤立の過程とこころの健康問題の発生」

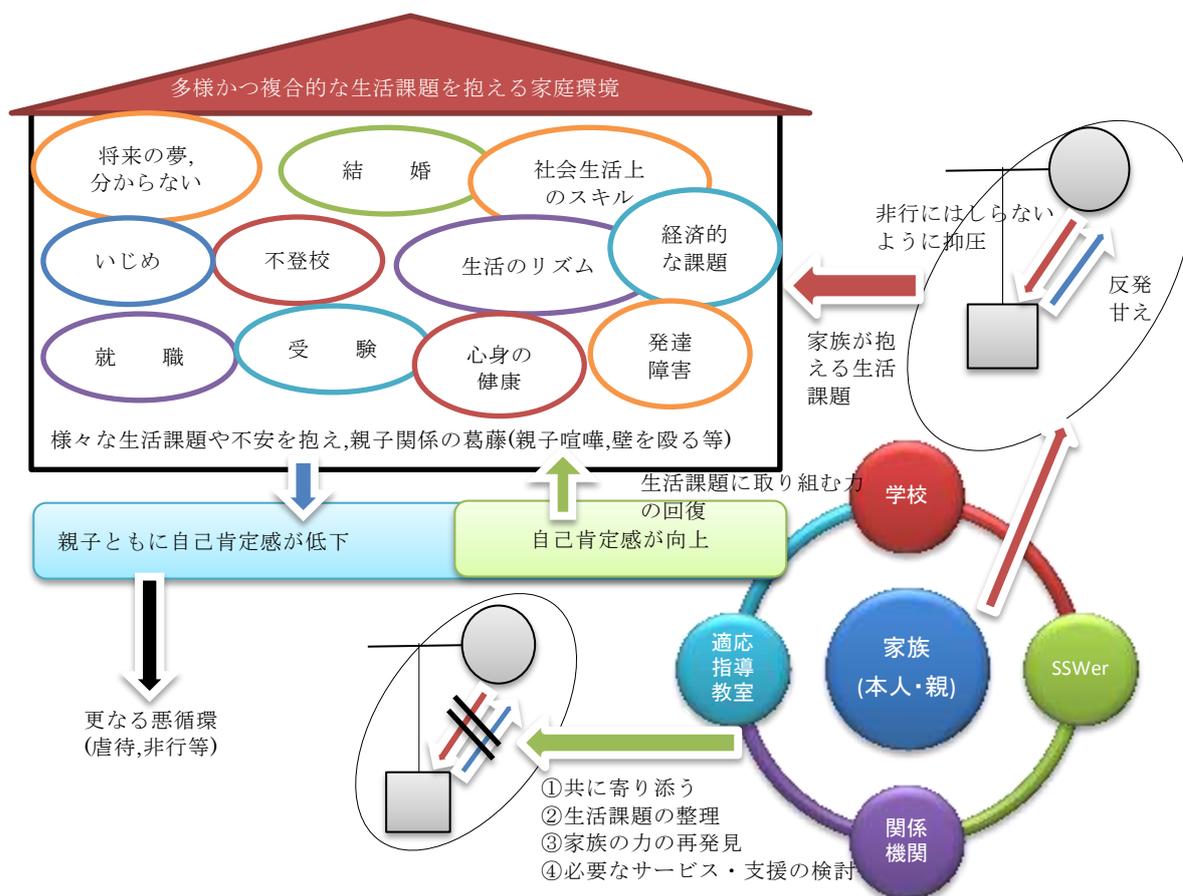


各家族のひとり親となった要因をもとに、家庭環境が変化し、家庭の育児や日々の生活などの課題の抱え込みと身近に頼るあてもなく、公的機関やサービスなどと繋がることなく地域からの孤立することによって、不登校という生活課題が生じていることを示した。事例から不登校といったこころの健康問題が表出するまでにも、不登校以外のうつ病や家庭内暴力・DV等といったこころの健康問題、経済的問題、生活課題の抱え込みと地域からの孤立といった人間関係の問題が複雑に絡み合い、繰り返し生じていることも確認できる。

この過程から生活課題を抱える家族の不登校に焦点をあて、その課題表出までの要因を図として示した。この図から現象として表出する生活課題は、不登校だけでなく、児童虐待や家出・万引き等といった非行、うつ病やそれに起因する自殺企図等といった精神疾患

なども社会構造的に説明できるのではないだろうか.そして,筆者が実際に関わった生活課題を抱える家族からみても,多様かつ複合的な生活課題を抱えており,安全基地とされる家庭自体が緊張関係を生じやすい状況となっていた.

図 14. 「生活課題を抱える家族の構図」



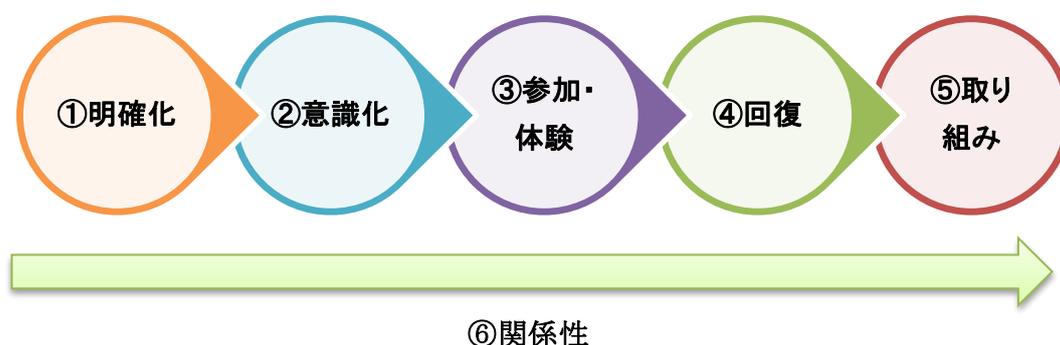
このような生活課題を抱える家族における母親と本人との2者関係を示したものである.上図のように2者関係で留まっていたお互いの悩みや感情が,第3者に語ることで少しずつであるが変化が生じてきたのである.

第3節:考察 不登校の生活課題を乗り越える家族の語り

第1項: 不登校の生活課題に取り組む語り

筆者は,取り組みのなかで各語りを276の語りに整理した.その語りを属性ごとに分類すると,筆者と家族との生活課題に対する取り組みのなかで語られる語りには,次のような一連の語りの属性があることを確認できた.それは,「①明確化」「②意識化」「③参加・体験」「④回復」「⑤取り組み(⑥関係性)」である.

図 15. 「生活課題に取り組むまでの一連の語り」



実際に家族との生活課題にに対する取り組みのなかでは、筆者との語り合いの中で次のような語りがあった。先ず、それまで潜在化されていた①生活課題(困り感)が整理され明確化(顕在化)される。次に家族の取り組むべき②課題として意識化(気付き)される語りが確認できた。次の過程で重要なのは、③本来持っている力や強さを再発見するための(1)体験、(2)訓練、(3)認める(られる)の3つの機会と3つの関わりである。

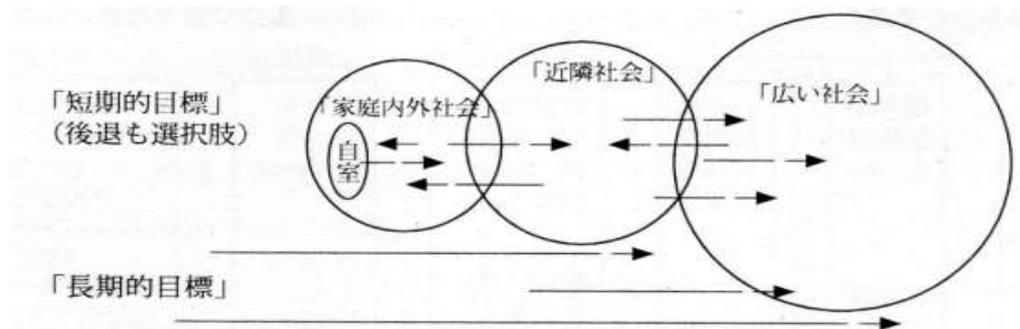
家族は筆者もしくは地域の支援者との取り組みの中で、多くの情報から自分たちが取り組めるものを自分で取捨選択し、家族自身が繰り返し取り組む姿を確認した。この③の取り組みによって、④それまで低下していた家族1人ひとりの自己肯定感が向上し、本来の家族内の個々人の役割や力、強さが回復していく様を各事例から確認できた。その結果が家族にとっての⑤課題に取り組む勇気に繋がり、課題自体を乗り越えるための取り組みに至っている。筆者が支援の取り組みのなかで得られた語りには①～⑤までの語りの意味が確認された。この①～⑤までの一連の語りには、家族と筆者、各関係機関との基本的な関係性(信頼関係)を基盤に、①～⑤の各過程での語りが促進されると考える。このような一連の語りを、家族との生活課題に対する取り組みにおいて共通して確認できた。

これまで取り上げた語りは、肯定的な語りを基に述べてきたが、生活課題に対する取り組みのなかで、交わされた語りのなかには否定的な語りも当然存在した。例えば、母親は息子の「障がい」に対する思いと、親としての思いを切に語る場面があった。つまり、息子の「障がい」と、将来を案じる「親としての思い」との間で不安と葛藤を抱える母親の語りがあった。このような語りは支援の取り組みの各場面において多く存在した。この語りは、生活課題に対する取り組みに対する行動や肯定的な語りを一時後退させることがあったが、筆者はこの後退する語りも大事な家族の語りとして捉えた。

竹中(2005)によれば、自身のひきこもり支援の研究から次のようなことを述べている。「当人に言わせるならば『社会に出てみたものの準備不足だった』『社会は意外と手強かった』というような心境であろう。このようなときに一時後退して、さらに社会性を身につけて出直すことも大切な選択肢である。またこのように考えると、本人あるいは家族の期待に反するような後退があっても、それを一つの選択肢として位置付けることができ

る…(一部,省略)…この『後退も選択肢』という視点を明記したのである」と竹中(2005)は,ひきこもる本人を中心に置いた視点を述べているが,これは不登校の課題を抱える家族や子ども本人にも同様なことが当てはまるだろう。

図 16. 「ひきこもりをする人の社会化への道筋 (目標のおき方)」

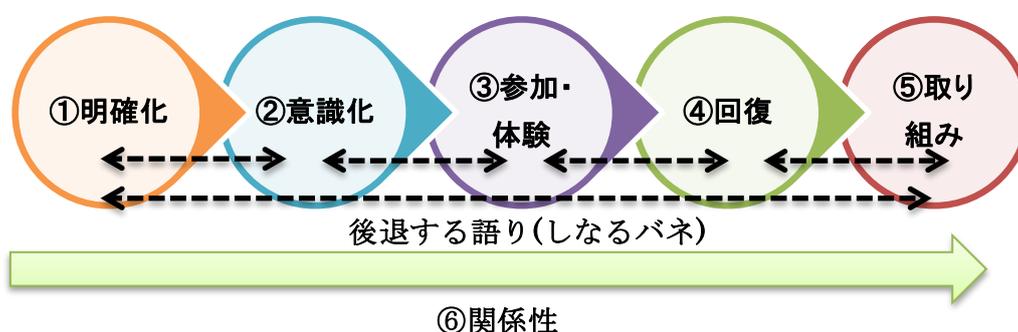


出典：竹中哲夫(2005)「不登校・ひきこもりの理解と回復への援助—健康心理学(ポジティブ心理学)的アプローチ-」『日本福祉大学社会福祉論集』(11).

不登校の生活課題に取り組むということは,家族にとっても,本人にとっても大きな取り組みであることを示している.そのため,①～⑤の語りの間には不安や自信の無さを根底にした「後退する語り」も取り組みのなかで存在した.この後退する語りこそが,家族が課題を乗り越える際のバネ(力)となることが考えられる.それは「これで良いのか?」「このままで将来は大丈夫なのか」等,迷い不安を抱えながら取り組む姿は,一見外から見たら課題に取り組むことから撤退しているように感じることもあるだろう.しかし,これはこれからの生活課題に取り組む上でのエネルギーを溜めている作業とも捉えることができる.家族のもつバネのしなりは,揺れることのできる力を持っていると考えることができる.この概念はレジリエンスとも捉えられる.

本章を通して,不登校の生活課題に対して子ども本人や家族が,課題解決に向けて取り組む過程のなかでの「しなるバネ」＝「揺らぐことのできる当事者の力」を確認することが出来た.そのため支援の取り組みにおいては,後退することも大事な家族の語りの1つであると筆者は考える.

図 17. 「課題に取り組むまでの一連の語り(かれらの持つしなるバネ(力)の語り)」



家族との実践を通して,このような語りの過程を行き来しながら,不登校の課題に取り組むことが考えられた.

第 2 項: 不登校の生活課題を乗り越える語り

第 1 項では,家族が抱える不登校の課題に取り組むまでの語りの過程について述べた.では,実際に家族が生活課題に対して取り組み,不登校を乗り越えるまでの過程とは一体どのようなものが考えられるのか.ここで久木田(1998)のエンパワーメントの 5 段階発達モデルを引用する.久木田(1998)は,「開発途上国の事例研究から,身体的,心理的,社会的,経済的,政治的側面および権限や資源の獲得状況および自己決定や参加状況に対応した,次の 5 段階の発達モデルが提唱されている.また目標の達成だけでなく,そのプロセスが重要である」と指摘している.

第 1 段階「基本的ニーズ・レベル」

: 健康や栄養,飲料水や燃料の確保など,基本的ニーズを満たすために行動する段階.身体的,心理的エンパワーメントが進む.

第 2 段階「アクセス・レベル」

: 自由な時間の確保,土地や小規模な融資,サービス,新しい知識などの資源に接近し獲得することができる段階.社会的,経済的なエンパワーメントが進む.

第 3 段階「意識化レベル」

: 社会的なネットワークが広がり,家族以外の他者と接したり,女性同士の集会などに参加する機会が増え,自己の置かれている状況に気づき,社会的な差別や搾取の構造に気づく段階.価値的な側面のエンパワーメントが進む.

第 4 段階「参加レベル」

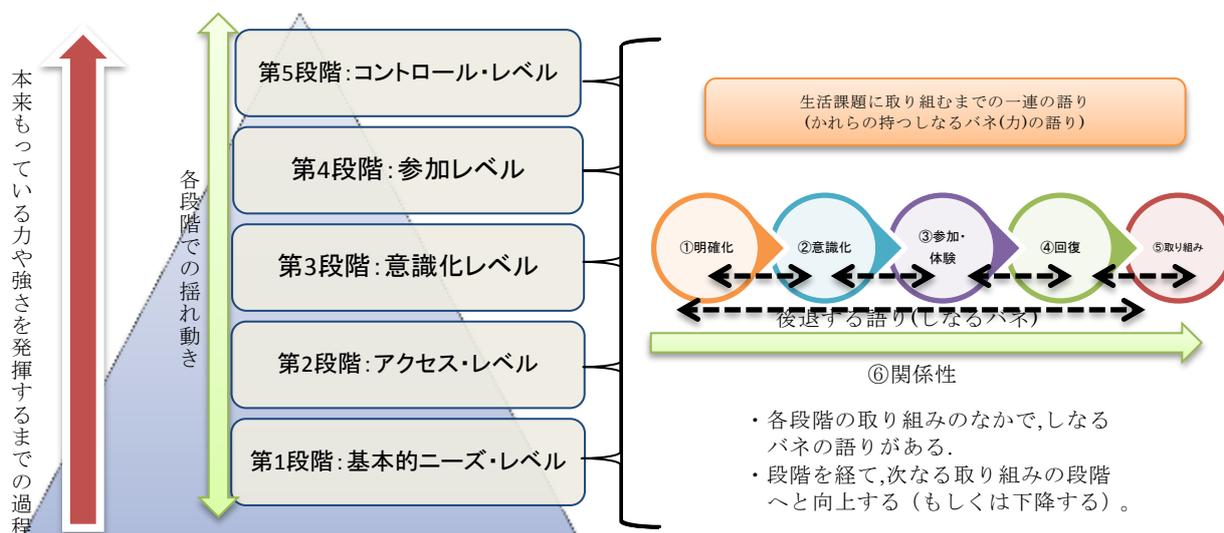
: 意識化された価値や目標に向けて,積極的に社会的な行動に参加し,男性と同じように意思決定に参加するようになる段階.政治的なエンパワーメントが進む.

第 5 段階「コントロール・レベル」

: すべての側面でのエンパワーメントが進み,男女間の力の均衡が保たれる段階.他者のエンパワーメントを支援するようになる.

この 5 つの段階を経て,社会的に抑圧されていた人々が本来もっている力を取り戻し,その力を発揮するに至るプロセスについて久木田(1998)は指摘している。

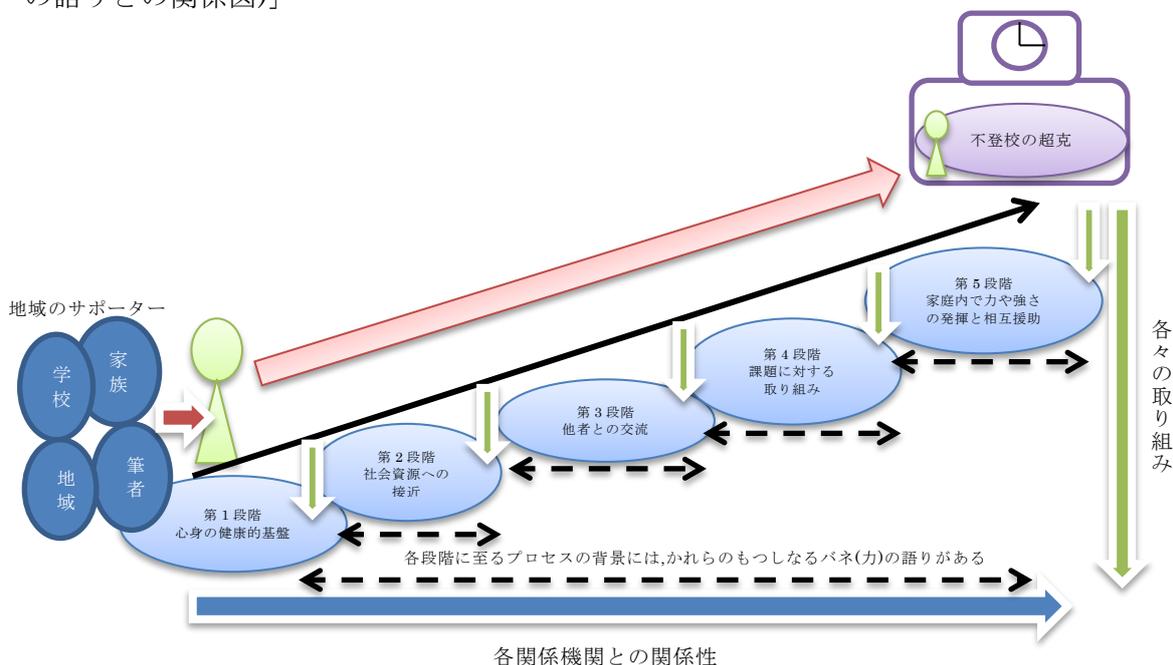
図 18. 「本来もっている力を発揮し,課題を乗り越えるまでの 5 段階発達モデル」



出典：久木田純(1998)「エンパワーメントとは何か」『エンパワーメント 人間尊重社会の新しいパラダイム』現代のエスプリ(376),29-31 を基に筆者作成。

各発達段階の背景には,筆者が述べた語りが存在することを各事例からも確認できた。ここで述べておきたいのは,各段階への発達,すなわち「目標の達成だけでなく,そのプロセスが重要である」と取り組みの過程の重要性について久木田(1998)が指摘している。

図 19. 「不登校の課題を克服するまでの過程(5 段階発達モデルとかれらのもつバネ(力)の語りとの関係図)」



筆者が関わった各事例においても,当事者が課題に取り組むまでの過程には,さまざまな葛藤や失敗・成功体験を繰り返しながら,各当事者に経験として蓄積された.その繰り返しの取り組みの中で,家族は創意工夫を繰り返しながら家族なりの課題の乗り越え方を見出していった.支援の取り組みにおいて得た語りのなかには,その課題に取り組む勇気の果てに,家族の新たな価値観や学校に対する思い等,家族にとって新たな家族像や価値観,人生観といった不登校の課題を克服した新たな家族の姿が見えた.

本章のソーシャルワーク実践において,家族なりに課題に対し取り組み,失敗と成功を繰り返しながら自分なりの乗り越え方を実現していった.その過程や要因についてまとめることができた.

おわりに

本章では,家族支援における語りに焦点をあてたソーシャルワークの取り組みを行った.生活課題を抱えるなかでの家族 1 人ひとりの気付き,課題に取り組む勇気,自己肯定感の向上などといった乗り越える原動力となった語りと家族なりの生活課題に対する取り組みに焦点をあてた研究である.当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りに焦点をあてながら検討を深めることによって,家族と共に歩むソーシャルワークの在り方を目指した.

家族の語りに注目するということは,言い換えれば,家族 1 人ひとりがその課題解決に取り組む主体者として捉えることに繋がると考える.今後もなお不登校支援の取り組みには,家族の存在がいつそう大きなものになってくるだろう.しかしながら,家族もまたさ

さまざまな生活課題のなかで苦悩し、本来の力を発揮できず、その課題に取り組むことが困難な状況もある。支援者である私は、家族と共に生活課題に取り組む、家族とその構成員自身が本来の力を発揮しながら課題を乗り越えていくことは、不登校の生活課題を抱える家族に対する取り組みに限らず、どの支援の取り組みにおいても重要な視点である。そのうえで、家族の持つあらゆる可能性を信じ、共に取り組んでいくことが必要となる。その可能性に焦点をあてるには、家族の語りと取り組みの関係性を読み解く力と、何より家族との信頼関係の構築が重要であると考えられる。

今後の研究課題として、本章では語りに焦点をあてたソーシャルワークの取り組みを行ったが、各家庭の抱える経済的課題、医療的課題、雇用問題等といった家族を取り巻く社会構造を変えられた訳ではない。この課題に取り組むには、家族が安定した生活を営み、必要なときに他者へ子育ての助言やサポートを得られる政策や企業及び地域づくりがより必要になると考える。これについては、別次元の支援の取り組みが必要である。しかしながら、語りを聴くということは、相手を独立した1人の人間としてみなし、その人間性を尊重し育むことにつながるため、語りに焦点をあて取り組むことの重要性も同時に捉えられる。

最後になるが、筆者は研究に取り組むにあたって「人を支えるとは何か？」を自身に問いながら取り組んできた。それは、援助者-被援助者としての関係性から、援助者主導の関係性に陥りやすい状況があるためである。その関係性を乗り越える必要があると考えていた。多様な援助技術があるなかで「当事者が自分で未来を切り開くとは何なのか？」といった疑問を支援の取り組みのなかで抱いていたのである。特に筆者と家族との関係性のなかで家族が元気になっていく語りに注目をした。それは生活課題に対する取り組み初めの語りとその過程の語り、取り組み終わりの語りの一連の流れをみると家族が語る語りは常に変化していたのである。そういった家族の気づき、変化などといった「当事者の声」を聞くことに筆者は努めたのである。なぜなら当事者の声を聞くこと、家族の「本当の心の声」を聞くことによって、家族にとっての最善の課題解決策が見出せると筆者は信じているからである。しかしながら、語りを「聞く」ことの難しさも感じている。家族の語りには悲喜交々に富んだ感情や体験が溢れている。そのため聞く側が動揺したり、感情に同調しすぎてしまうと「本当の心の声」を見失ってしまうことがある。そのため「語る」と「聞く」という関係性から、「聞く」ことの難しさを感じてやまないのである。しかし、語る人に語ってもらうことによって課題(語り)の本質が見えてくるのである。

家族が語る悲喜交々な感情や体験は、これまで誰にも語るができなかったが故に生々しい。これまでの日常生活のなかで、語りを奪われていたのである。筆者との取り組みを通して、次第に自分の語り(声)を取り戻していった。それが第3節で述べた語りの一連のプロセスであると考えられる。そのため第3者が話を聞くという関係性を作ることによって基本的信頼の欠如が補完²⁾されるものと考えられる。その関係性が生活課題を抱

える家族にとって、癒しとしての効果に繋がっていたのではないだろうか。

このように、家族なりに不登校の課題に向き合い、取り組むことによって得られた生活上の知恵や技術、価値の生成というように、如何に固有の「私」自身を見出すに至ったのかを明らかにした。それは生活課題に向き合うなかで失敗と成功を繰り返しながらも、取り組むうちに得られたもの(「私」)なのである。この「私」として引き受けられたと実感できたときこそ、よく生きているということが感得されうる瞬間なのではないだろうか。つまり、これが智とよぶ境地なのである。したがって、その人がその人らしく生きる意味について再考するには、家族支援における語りに焦点をあてたファミリーソーシャルワーク実践は意義あるものになったと考える。

注

- 1) レジリアンスの邦訳は「回復力」「復元力」「危機耐性」「逆境を跳ね返す力」「生き抜く力」「打たれ強さ」「しなやかさ」「疾病抵抗性」「抗病力」などさまざまである。下地(2012:12)によれば「当事者についての研究ではなく、当事者を尊重し、そしてともに(with)すすめることを模索する『実践的レジリアンス』と言えるものである。実践的レジリアンス研究は、当事者、支援者、研究者の、互いの衝突・学びの知、トポス体験を1つの好機ととらえる。さらに法的次元から政策次元までも往還するハイブリッドな具体的な場所へと着地する。このトポスにおいて異なる立場の異なる言語が、衝突し、すれ違いあるいは融和し和解する。そこには多言語が響き合う場所となることが企図されている」と説明している。
- 2) 親子の2者関係において子どものみ話を聞けば良いというのではなく課題を抱える親にも同時にその語りを聞くことによって、親はその後の子どもとの関わりに安定的に取り組むことができるのである。つまり、第3者が話を聞くという関係性を作ることによって基本的信頼の欠如に対する補完がなされると考える。

参考文献

- Bateson, G.(1972).Steps to an Ecology of Mind.New York:Ballantine.(=2000,佐藤良明訳『精神の生態学』新思索社.)
- チャールズ・A・ラップ,リチャード・J・ゴスチャ(2010)『ストレングスモデル-精神障害者のためのケースマネジメント-』金剛出版.
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構(2012)「子どものいる世帯の生活状況および保護者の就業に関する調査」調査シリーズ(95).
- Epston,D.(1998), “A collection of narrative practice-based papers published between 1991 & 1996, dulwich center publications.”
- Engestrom, Y. Engestrom, R. & Karkkainen, M (1995). “ Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex

- work activities.” , Learning and instruction,5,319-336.
- 藤村まどか(2013)「貧困状況下における子どもの生活と主体性—子どもへのインタビュー調査の結果から」『教育福祉研究』 18,41-52.
- こころの健康政策構想会議(2010)「当事者・家族・国民のニーズに沿った精神保健医療改革の実現に向けた提言」『こころの健康政策構想会議提言書』 16-22.
- 久木田 純(1998)「エンパワーメントとは何か」『エンパワーメント 人間尊重社会の新しいパラダイム』 現代のエスプリ (376).
- 文部科学省(2001)『不登校への対応について』『文部科学省統計』 .
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/futoukou/main.html(2012.08.20 閲覧))
- 文部科学省(2003)「不登校への対応の在り方について」『文部科学省統計』 .
(http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20030516001/t20030516001.html
2012.8.20 閲覧)
- 文部科学省(2010)「平成 21 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について」『文部科学省統計』 .
- 文部科学省(2010)「きっかけとして考えられる状況」『文部科学省統計』 .
- 野中猛(2011)『心の病 回復への道』 岩波書店.
- 下地明友(2012)「レジリアンス・病・文化—レジリアンスの医療人類学」『レジリアンス・文化・創造』 金原出版,12.
- 竹中哲夫(2005)「不登校・ひきこもりの理解と回復への援助—健康心理学(ポジティブ心理学)的アプローチ」『日本福祉大学社会福祉論集』 (11).
- 山西裕美(2008)「仕事と家庭の両立支援からワーク・ライフ・バランスへ—子育て支援の転換と課題」『九州保健福祉大学研究紀要』 (9),53-62.
- 山西裕美(2012)「ひとり親家庭における子育て支援の実践と課題—『熊本市ひとり親家庭児童訪問援助事業』の五カ年を振り返って」熊本学園大学附属社会福祉研究所研究会シンポジウム.
- White,M.(2004),narrative practice and exotic : “ resurrecting diversity in everyday life.”

第 2 章:ハイリスク家族に対する家族保全を視点においたソーシャルワークの在り方

はじめに

筆者がソーシャルワーカーとして出会う家族の多くは、何らかの生活課題を抱え、家族なりに苦悩しながらも日々取り組んでいた。実践を通して不登校や児童虐待等の背景には、家族によって多様な要因があり、親にかかる負担は、子育て、就労、経済的負担などの生活課題が多様かつ複合的に絡んでいることに気付いた。

多様かつ複合的な生活課題を抱える家族は、生活課題が幾重にも重なり合い、地域から孤立していくなかで、こころの健康課題を抱えるに至っているのではないだろうか。

本章では当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りにも焦点をあてながら、家族保全¹⁾(family preservation)を視点においたソーシャルワークの在り方について探求したい。

第 1 節:本章におけるソーシャルワークの取り組み

第 1 項: 問題の所在

序章にて示したように全国母子世帯等調査(2011)、山西(2012)の実態調査から、ひとり親家庭に至った背景には多様な要因があり、離婚後においても親(特に母親)にかかる負担は、就労、経済的負担といった生活課題が多様かつ複合的に絡んでいることが確認できる。この多様かつ複合的な生活課題を抱える家族を、カプラン(Kaplan 2001:49)は「ハイリスク家族」と位置づけている。このような特徴をもつ家族は、特に「子どもの養育に関する課題」を抱えていることが多い。労働政策研究・研修機構(2012:5-32)によれば、生活課題を抱える母子家庭のうち「子どもに対するしつけ」を「とても厳しくしている」「やや厳しくしている」と回答したのが 48.4%と調査結果を示している。実に約半数もの親が子どもに対して厳しく子育てをしていると回答している。また「育児の挫折体験」についても「子どもに行き過ぎた体罰を与えたことがある」と回答した母子家庭は 15.6%であった。そのうち有業母子家庭は 10.2%、無業母子家庭は 5.4%であった。「育児放棄になった時期がある」と回答した母子家庭は 9.5%であった。そのうち有業母子家庭は 4.1%、無業母子家庭は 5.4%であった。「わが子を虐待しているのではないか、と思い悩んだことがある」と回答した母子家庭は 21.2%であった。そのうち有業母子家庭は 12.4%、無業母子家庭は 18.8%であった。「上記の何れかを経験したことがある」と回答した母子家庭は 43.0%であった。そのうち有業母子家庭が 18.9%、無業母子家庭が 24.1%という調査結果を示している。同調査(2012:5-32)から、育児の挫折体験を示す母子家庭は 43.0%であることを指摘している。

子どもの養育に困難さを抱える背景として、労働政策研究・研修機構(2012:5-32)の調査を整理すると、①「仕事と育児の両立に対する悩み」が 43.2%、②「子育てに対する不安感(特に教育、育児関連の悩みの大きさ)」が 77.0%、③「近親者の援助が得られないこと

での『生活課題の抱え込み』(44.9%),加えて公的サービス・公的機関の支援に繋がらないことで進む『地域からの孤立』(35.5%)」,④「『生活課題の抱え込み』と『地域からの孤立』から生じる『こころの健康問題』」が 53.0%といった家族が抱えやすい生活課題として確認される.カプラン(2001:50)によれば,「複合ニーズをもつ家族は,家族生活の多くの局面に関連する多くの問題をもっているが,その問題に対処したり,あるいは処理したりすることができない.そのような家族は内面的な(家族内部の)圧力と外面的な(家族とコミュニティ間の)圧力に直面している」とハイリスク家族の家庭状態について説明している.つまり,ハイリスク家族は,その生活課題が重なり合い,地域から孤立していくなかで,家族自体がこころの健康問題を抱え込むに至っている.

第2項: 研究の目的

本章での目的は,(1)家族が抱えやすい生活課題(労働政策研究・研修機構 2012)を整理し,家族が多様かつ複合的な生活課題を抱えるに至った過程を明らかにすること,(2)多様かつ複合的な生活課題を抱える家族へのソーシャルワーク実践の在り方について考察を深めていくことを目的に論述していきたい.

第3項: 取り組みの内容

(1)取り組みのなかで関わった家族

1) 関わった家族の状況

関わった家族は,平成X年度から平成X+5年度まで取り組んだ7組の家族である.その内訳はひとり親家庭とふたり親家庭であった.これらの家族は,離婚や転居,転校など劇的な家庭環境の変化を子どもや家族が経験していた.子ども自身はいじめや友人関係のトラブル,心身の病気や障がい等の課題があった.関わった子どもたちは,学校がある日中は自宅にひきこもり,家族や学校教職員からの登校刺激に過敏に反応する(心身症,家庭内暴力,うつ病などの精神疾患),登校への葛藤が非常に強い子どもたちであった.家族や学校による不登校の子どもへの支援の取り組み内容や,不登校という状況に対する本人たち自身の取り組みや語りがデータとして得られたものである.

第4項: 語りと向き合う上での記述過程

(1)記録に基づいたテキストマイニング

ソーシャルワーク実践を通して,各当事者の語りを記録として蓄積した.各当事者が生活課題に対してどのように実践し,変化等がみられたのかに注目した.その記録に基づきテキストマイニングによって分析した.論文表記する際には,各当事者の象徴的な語りに着目し,文字化・図式化することで一般化した.

- 1) 逐語化した記録からみえる当事者の語りを意味の分かる範囲内に文節ごとに区切って分類し,テキストデータとして変換した.
- 2) テキストデータに,語り ID,回答者 ID,回答者,質問 ID,質問項目,語りの内容,語りの属性をつけることで,各当事者の語りを項目ごとに分類した.語りを分類する際には,TAS を用いて,各当事者の語りを構成する肯定的/否定的な単語を整理した.その

結果をもとに各当事者の抱える生活課題としてまとめた。その分類した各当事者の語りを基に当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りに焦点をあてながら探求する。

(2)質的内容分析における理論的コード化

全体を通して、日々のソーシャルワーク実践を基に、当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りから取り組みのなかで生じた語り 1つひとつを理論的コード化によって検討した。手続きとしては、オープン・コード化→軸足コード化→選択的コード化の分析過程を図った。具体的には、実践によって得た語りで家族が抱える生活課題に関する象徴的な語りに焦点をあて文字化・図式化してまとめた。その一般化した概念を他の概念との関連性を比較して1つひとつを整理した。

第2節：結果 多様かつ複合的な生活課題を抱える家族の傾向

第1項：調査から得られた結果

(1)調査で得られた語りのデータ整理

各家族との取り組みの結果 2,500 項目の語りを抽出できた。語りの内訳をみると、A 家族(ひとり親家庭)が 230 項目(46.0%)、B 家族(ふたり親家庭)が 270 項目(54.0%)であった。A 家族の構成をみると、親が 132 項目(57.0%)、本人が 68 項目(30.0%)、その他(学校教職員など地域の支援者の語り)が 30 項目(13.0%)であった。B 家族の構成をみると、親が 173 項目(64.0%。親の内訳として母親は 157 項目(58.0%)、父親は 16 項目(6.0%))、本人が 74 項目(27.0%)、その他(学校教職員など地域の支援者の語り)が 22 項目(9.0%)であった。

第2項：家族が抱える生活課題の傾向

(1) A家族が抱える生活課題の傾向

A 家族(ひとり親家庭)の語りからは、多様かつ複合的な生活課題を抱えているのが確認できた。高校進学に対する不安や子どもの養育に関する負担感、経済的な困り感や就労の困り感、母親のニーズに合った地域内で相談できる機関の情報の少なさという生活課題を確認できた。多様かつ複合的な生活課題によって、家族の否定的な語りが多く確認できた。一方で、高校受験・不登校状態に対する周囲のサポートや本人自身の成長・取り組みから、家族の肯定的な語りが多くなる要因が確認できた。

A 家族は日々の生活を維持するため、母親 1 人、仕事や家事に取り組んでいる家庭であった。子どものことを気かけながらも、一方で仕事を継続しなければならない葛藤を抱えていた。その他、高校進学した先の不安感、将来の仕事の選択、母親としてどう子どもと向き合えば良いのか等、生活課題と向き合っていた。この結果、母親の過重負担から生じる子どもに対する厳しい声掛けや関わり方が確認できた。

(2) B 家族が抱える生活課題の傾向

B 家族(ふたり親家庭)の場合もまた多様かつ複合的な生活課題を抱えていることが確認できた。子どもの不登校状態に関するストレスや子ども自身が抱える課題、高校進学に

対する不安や夫婦としての養育態度に関する困り感という生活課題を確認できた。B 家族は、両親がいるのだが多様かつ複合的な生活課題から否定的な語りが多く確認できた。一方で、A 家族と同様に高校受験・不登校状態に対する周囲のサポートや本人自身の成長・取り組みから肯定的な語りが多くなる要因が確認できた。

B 家族は、夫の就労の事情により、育児参加が望めず、母親 1 人が不登校状態にある子どもへの関わりに取り組んでいた。B 家族もまた、子どもへの教育、不登校状態に対する関わり方、子どもの発育・発達の課題、将来への不安感、夫婦として一致して子育てに取り組めないもどかしさ等、多様かつ複合的な生活課題を抱えていた。その結果、母親自身が家庭内で孤軍奮闘するようになり、不安感やストレスが増大し、子どもに対する厳しい関わりに繋がっていた。しかしながら、父親が在宅の際は、母親もまた安定的に子どもに関われるようになっていた。一方で、父親が単身赴任に入ると母親の不安感やストレスが高くなり、子どもに対する厳しい関わりが再び表れていた。

第 3 節：考察 ハイリスク家族に対する家族保全を視点においたソーシャルワークの在り方

第 1 項：ハイリスク家族の抱える生活課題の背景とプロセス

(1)ハイリスク家族が抱える多様かつ複合的な生活課題

当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りから、語りを構成する肯定的/否定的な語りを整理し、その結果を基に各当事者の抱える生活課題としてまとめた。そのため本項では家族の否定的な語りを含む象徴的な語りに焦点化し、生活課題として整理する。労働政策研究・研修機構(2012:5-32)調査を基に整理した家族が抱えやすい 4 つの生活課題を、語りの「属性」(カテゴリ)として、各家族が抱える多様かつ複合的な生活課題の要素を分類した。

表 1. 「子どもの養育に困難さを抱える家庭の背景にある 4 つの生活課題」

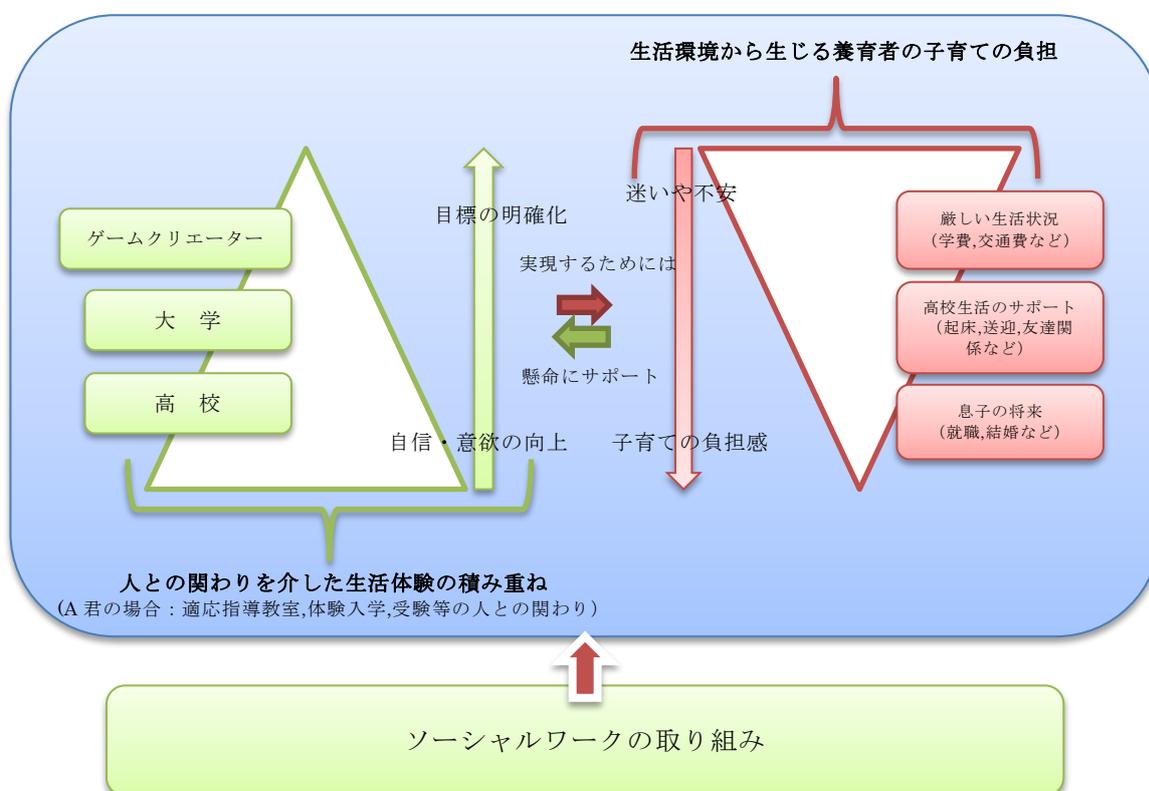
生活課題 / 対象家庭	A 家庭(ひとり親家庭)	B 家庭(ふたり親家庭)	共通項
①「仕事と育児の両立に対する悩み」	<ul style="list-style-type: none"> ・養育の過重負担・ストレス ・親不在時の子どもの様子が気になる ・経済的な不安.子どもの生活リズム ・①子どもの心配.②生活に必要なお金の心配.③親自身の心配 ・経済的な課題.進学に必要な経費の工面が難しい ・経済的な工面⇒職場へ交通費などの支給確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・息子の状態に対する理解 ・母親自身が元気でないといけな(気付き) ・親の会や保護者会などの利用⇒母親の辛い気持ちを吐出す ・子どもとの関わりのために勤務を変更 ・父親の育児参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・養育の過重負担 ・親自身(特に母親)の疲弊 ・仕事と育児など抱える悩みが多様 ・経済的な困り感 ・生きるための就労.反面.子どもと関わる余裕がない ・親の育ちと子の育ち
②「子育てに対する不安感(特に教育,育児関連の悩み)」	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの関わりに不安感 ・子どもに対する落胆 ・子どもの特性(発達障害) ・将来への不安 ・身近な人の関わりが欲しい ・子育てにおける一喜一憂 ・"親"としての子どもに関わり続ける不安感 ・受験が近いのに勉強をせず,ゲームばかりしているのが心配 ・発達障害のある本人が高校生活を過ごせるか心配 	<ul style="list-style-type: none"> ・不登校の課題.進学・将来についての不安.学力補充の課題 ・不登校状態が継続.家庭教師による学力保障.経済的事情で頓挫 ・心理検査を受けた結果,「知的障害」と診断.親として愕然 ・本人の発育・発達の課題(コミュニケーション) ・気持ちを表現する語彙力の少なさ⇒ストレスを溜めこむ要因 ・障害受容の課題 ・母親の養育に対する自信のなさ.不安感 ・母親の焦り.遅れたものを取り返そうと無理をする ・父親の想いと母親の想いの不一致 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもとの関わりに自信がない.不安を感じやすい ・子どもの発育・発達の課題 ・不登校状態の子どもへの適切な関わり方がわからない ・子どもの将来が心配 ・身近に相談できる人・場所がない.もしくはわからない ・周囲の無理解や誤解を受けやすい. ・親子の葛藤状態から子どものストレスに気づきにくい ・現状に焦りを感じており,子どもの状態で一喜一憂
③「生活課題の抱え込み」と「地域からの孤立」	<ul style="list-style-type: none"> ・サポートしてくれる人に対する申し訳なさ ・他人に迷惑をかけることへの恐れ ・親として今後どう子どもと向き合えば良いかわからない ・介護問題 ・住居の問題.交通の不便さ.交通費 	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の「社会との繋がり」が希薄化 ・原因不明.状態に変化はなくホスピタルショッピング ・不安と向き合いながら生活.日々の子どもとの関わりに責任と心配 ・同じ不登校の親.その背景が異なるため違和感を感じる ・母親の抱え込み.イライラ感 ・親戚・地域の人から子どもの不登校状態を隠す.周りとの関わりを拒否 ・子どもに対する甘やかしと誤解 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で何とか乗り越えなければならぬという責任感 ・地域の人の視線を気にする ・家庭の問題(恥)を他者に知られたくない ・助けを求めることは他人に迷惑をかける ・できない親と見られたくない ・家庭のなかで.親(特に母親)が課題を抱え込む ・自分たちだけでは課題解決になりにくい ・子どものこと.家庭のことを誰にも相談できず地域で孤立 ・周りから家庭に対する誤解と偏見 ・上手いかわないことに焦燥感.周りに対する敵意・不信心
④「こころの健康問題」	<ul style="list-style-type: none"> ・不定愁訴(腹痛・頭痛等) ・学校に行かないこと(不登校)に対する叱責 ・長期欠席による人と会うことへの不安感・緊張感 ・母親に身体接触を求める.母親は拒否 ・子どもの気になる行動(非行行動など) 	<ul style="list-style-type: none"> ・過去は部活と塾の掛けもち.現在は自宅にひきこもり ・1,2日だった欠席が次第に欠席が長期化.長期休暇を機に不登校状態 ・腹痛・頭痛⇒病院受診 ・母親に身体接触を求める.母親は拒否 ・学習に対するプレッシャー⇒腹痛などの不定愁訴 ・抑うつ状態 ・閉塞感 	<ul style="list-style-type: none"> ・常に続く閉塞感や不安感 ・抑うつ状態 ・愛着障害 ・心身症 ・精神疾患 ・自傷行為 ・不登校・ひきこもり状態 ・行き過ぎた子どもへの関わり(厳しい叱責,虐待など) ・子どもの気になる行動(非行など)

(2) 多様かつ複合的な生活課題と家庭状態の関係性

A 家族(ひとり親家庭)は,①「仕事と育児の両立に対する悩み」として,日々の生活維持のため就労は欠かせない生活上の取り組みである.しかし,就労に懸命に取り組む一方で,

子どもとの関わる時間が持ちにくいこと、養育にかかる過重負担、不安やストレスを抱えていることが確認できた。その日常生活を送る家族は②「子育てに対する不安感」が大きい。子どもの成長段階に応じて、発育・発達の課題、高校選択、将来の不安等の子育てについての抱える悩みは多様であった。子どもの自立をサポートする親として「出来る限り子どもの夢や目標をサポートをしてあげたい」と願うのは親の想いである。しかしながら、多様かつ複合的な生活課題を抱える状況から経済的な不安、母親と一緒に考えてくれる人がいない等の要因から家族で出来る取り組みに限界を感じる様になっていた。それは親自身の自己肯定感を低くする要因でもあった。

図 1. 「A 君の目標の明確化と生活環境からくる母親の育児負担の関係図」



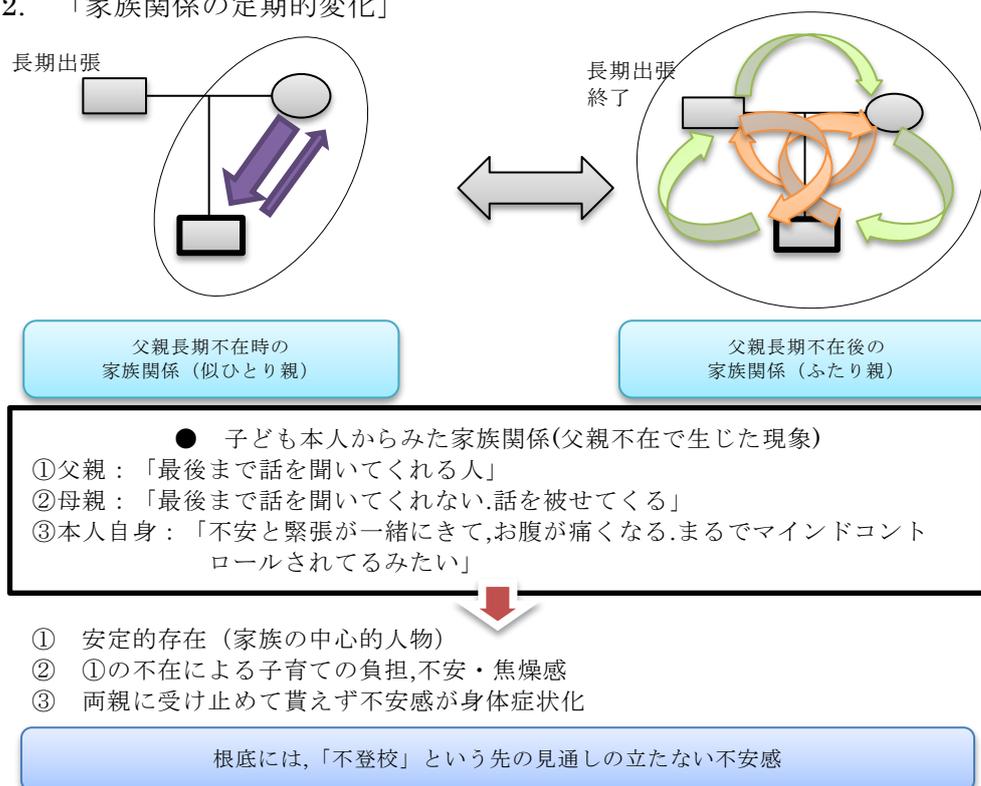
そのため、子育ての悩みや 1 人で関わる責任の重さ・不安感が強く、親戚や地域の人の視線を避けるようになっていった。③「生活課題の抱え込み」と「地域からの孤立」に繋がっていた。その結果、④「こころの健康問題」として、子ども自身の不安感の増大から不定愁訴や不登校状態等となっていたと考える。この状態から逼迫状態にある母親の子どもに対する関わりが強くなるのも想像できるだろう。

次に、B 家族(ふたり親家庭)である。①「仕事と育児の両立に対する悩み」として、父親が就労に出て育児参加が期待できない分、家族内での求められる役割が母親に一手に引き受けられていた。そのため A 家族と同様、養育にかかる過重負担やストレスを抱えている

ことが確認できた.現代日本において「父親の不在」(青田 2005:39)という事態は普遍的なものになりつつある.また渡辺(1999:177)は、「フルタイムの就業者である父親と,パートタイムの就業者であり,フルタイムの子育て専従者である母親」という家族の構図を指摘している.青田(2005:38)は、「この構図の下で,子育ての重圧が母親一人に降りかかり,さらに不登校という不測の事態に対する対応も母親に一任されるという現状は,子どもにとっても母親にとっても望ましい環境ではない」と警鐘を鳴らしている.この現状から渡辺(1999:176)は、「夫婦家族といえども,実質的には,母子家族となっているのが,子どものいる日本の家族の現在である」ことを指摘している.

B 家族も,子どもの成長段階に応じて,発育・発達課題,高校選択,将来の不安等,子育てに対する悩みは多様であった.そのため②「子育てに対する不安感」として,父親の育児参加が求められない分,家族内で 1 人,子どもと関わるストレスと不安感は強いようだった.しかしながら,A 家族と異なるのは,父親が在宅の際は,母親のストレスと不安感が軽減され,子どもに対して安定的に関われるようになっていた.一方で,父親不在になると母親の不安感やストレスが高くなり,子どもに対する厳しい関わりが再び表れていた.

図 2. 「家族関係の定期的変化」



母親自身,誰かに頼ることへの後ろめたさから,子育ての悩みなどを相談できずに③「生活課題の抱え込み」と「地域からの孤立」に繋がっていた.その結果,④「こころの健康問題」として,子ども自身の不安感の増大や愛着の乏しさから不定愁訴や不登校状態等となっていた.母親自身も不登校状態の子どもと関わる重圧と養育の過重負担・ストレ

スによって、抑うつ状態となっていた。B 家族は母子ともにこころの健康問題を生じており、子どもに対する関わりが強くなっていた。

(3)ハイリスク家族の抱える生活課題の背景とプロセス

A 家族(ひとり親家庭)と B 家族(ふたり親家庭)から、それぞれ抽出できた 4 つの生活課題を構成する概念(例:「仕事と育児の両立に対する悩み」の属性+構成する「家族の語り」)を、他の概念との関連性を比較(例:「仕事と育児の両立に対する悩み」+「子育てに対する不安感」…、「〇〇」+「□□」…)して 1 つひとつを整理した。その結果、次のような共通する概念が確認できた。

図 3. 「多様かつ複合的な生活課題を抱える家族の背景とプロセス」



ハイリスク家族の示す状態とは、多様かつ複合的な生活課題というハイリスク要因が幾重にも重なり合い、地域から孤立していく中で、家族の抱えるこころの健康問題として現れていることが明らかになった。

第 2 項:家族保身を視点においたソーシャルワークの取り組み

ハイリスク家族は多様かつ複合的な生活課題をもつ。そのため家族の機能³⁾や子ども

を養育していく力が低下していくなかで、本来の力を発揮しにくい状態となっている。その結果、こころの健康問題として、子どもに対する厳しいしつけや児童虐待、不登校等が現われていることを明らかにした。

青田(2005:30)は「不登校現象を語る際に学校要因は切り離せないものであるが、学校という『場』に対する子どもの適応能力自体が、家庭という『場』で培われる部分が多いことを考えれば、家庭要因に着目する重要性は自明のものといえる」と指摘している。そのため家族内の子どもを支援するには家族支援³⁾は大切な視点であると考える。

ハイリスク家族を支援するうえで、「家族を基盤におくサービス」を、カプラン(2001:31)は家族保全(family preservation)と位置づけている。家族保全とは、家族 1 人ひとりが生活課題に取り組めるよう家族を支援し強化する方向へと向け変えていく家族エンパワーメントであるとカプラン(2001:13-33)は説明している。「家族保全が中核においている前提は、われわれが子どもたちの親たちを援助するまでは子どもたちを援助することができない、ということである。子どもたちの生活を有意義に変えるためには、われわれは親たちとの取り組みが生産的であり、親たちとの関係を発達させることが不可欠であることを認めなければならない」(カプラン 2001:11)と家族との関係構築の重要性について指摘している。

このように「家族に取って代るのではなく、家族を支援し強化する方向へと向け変えていく」(カプラン 2001:14)のである。家族保全の取り組みには「子どもを保護し、家族を強化する」(カプラン 2001:33)という目的がある。これは、子どもにとって安心して過ごせる居場所は家族であるため、なるべくなら自分たちの家庭環境で生活することを重視した視点である。しかしながら、必ずしも全ての家族、家庭環境が子どもにとって安心して過ごせる居場所であるとは言いきれない。その背景に、ハイリスク家族の抱える多様かつ複合的な生活課題と家庭状態は、密接に関係しているのである。この状態にある家族が、もし他者あるいは支援者からの関わりや支援を受けることができるならば子どもたちはより良い生活ができるのではないだろうか。そのため家族を信じ、家族 1 人ひとりのもつ力を最大限に伸ばしていく家族保全の取り組みが必要なのである。その取り組みが、これまで低下していた家族の機能や子どもを養育していく力が保持・強化(以下、「保全」と記載)されるのである。ハイリスク家族は、多様かつ複合的な生活課題を抱えているため、概して家族のもつ「欠陥」として特徴づけられがちであるが、同時に「強さ」を持ち合わせていることも忘れてはならない。

第 3 項:ハイリスク要因に対応できる地域の支援者との協働の必要性

次図は子どもの高校進学にあたっての家族の語りをまとめたものである。子ども本人が今後の進路を考えるうえで、子ども自身の将来の仕事のイメージを具体化していった。その語りの整理の過程で、就労の先にある子どもなりの家族像に語りが進展したのである。本人の語る家族像は、まさに現在の親の姿をモデルとしてイメージ化されたものであった。この語り自体が、子ども本人の持つ家族の肯定的なイメージであり、これまで家族が

築き上げてきたものである。

つまり,家族である私と支援者である私との関係性から生じる語りにも焦点をあて取り組むことによって,家族や子どもなりの取り組みが生じたのである.生活上の困り感を抱える家族のこれまで抱えてきた語りを他者に聴いてもらえるような関係性を築くことで,家族 1 人ひとりが子育てに関する安心感を得ることが出来た.その家族の安心感を高めることによって,子どもに対して親が情緒的に関われたり,家族 1 人ひとりの本来もつ子どもを養育していく力が向上する機会に繋がったものとする。

図 4. 「高校進学にあたっての進路選択」

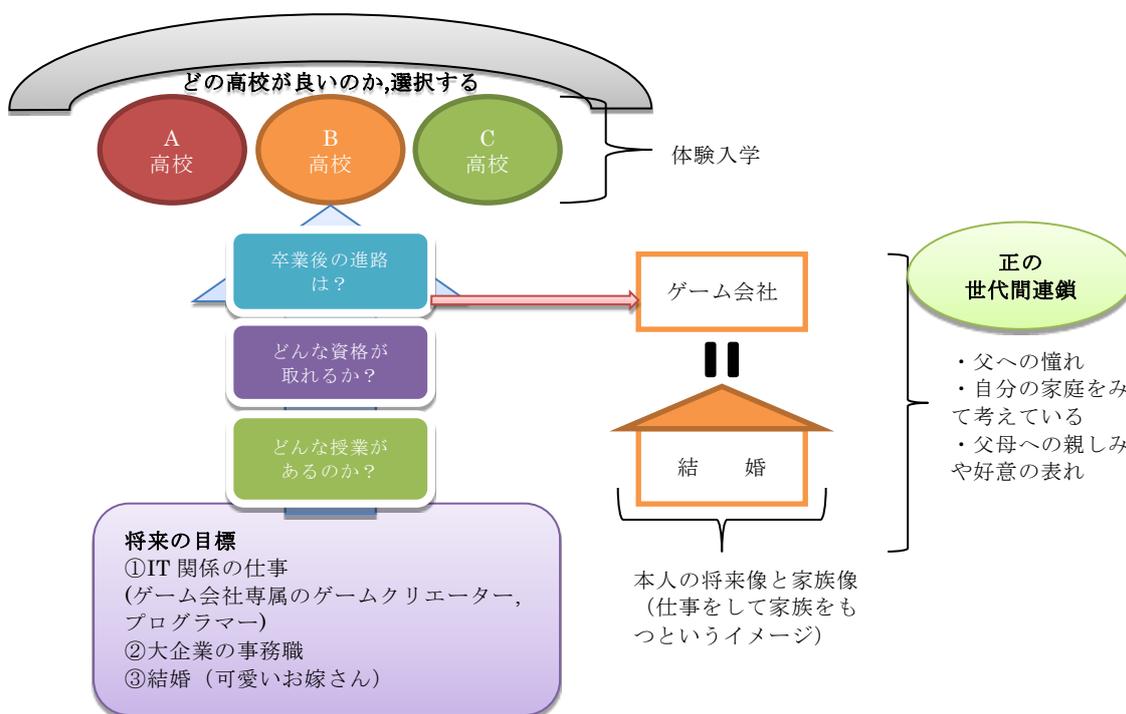
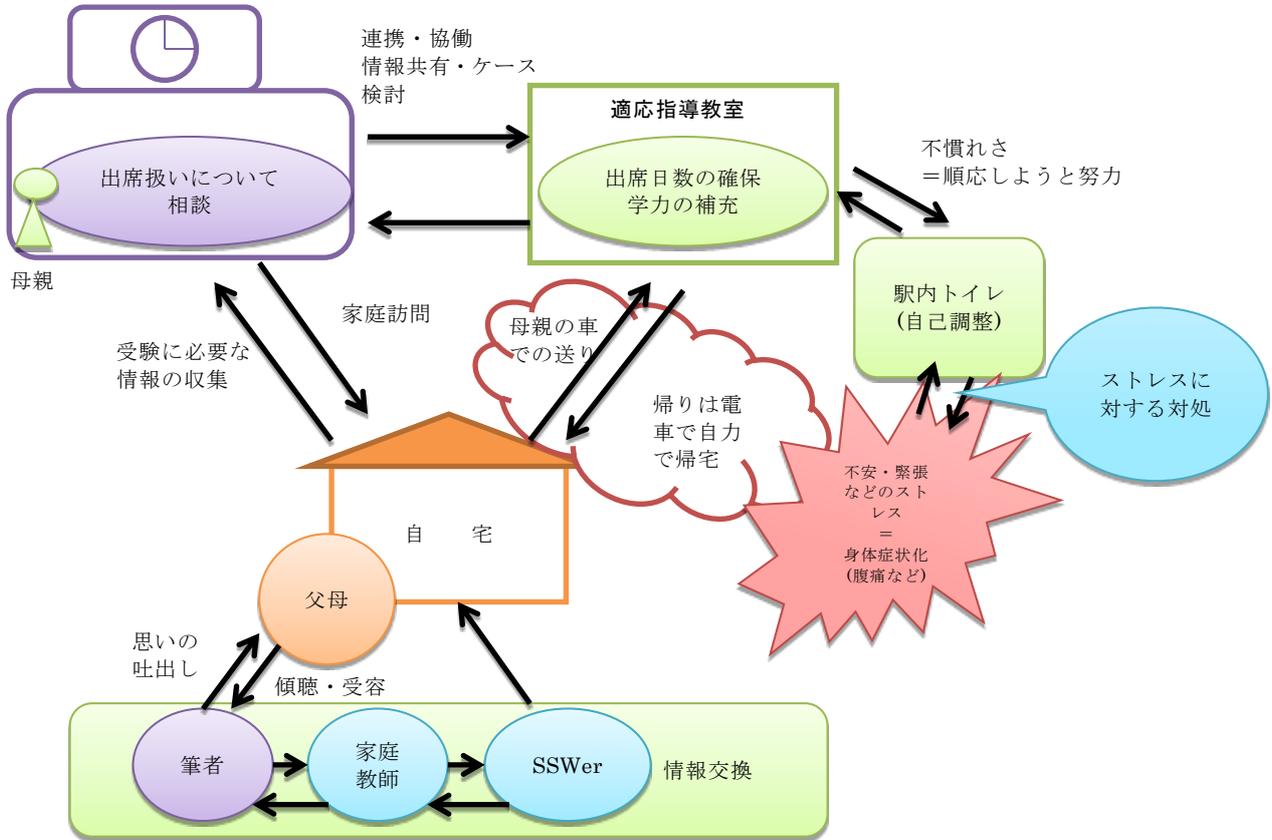
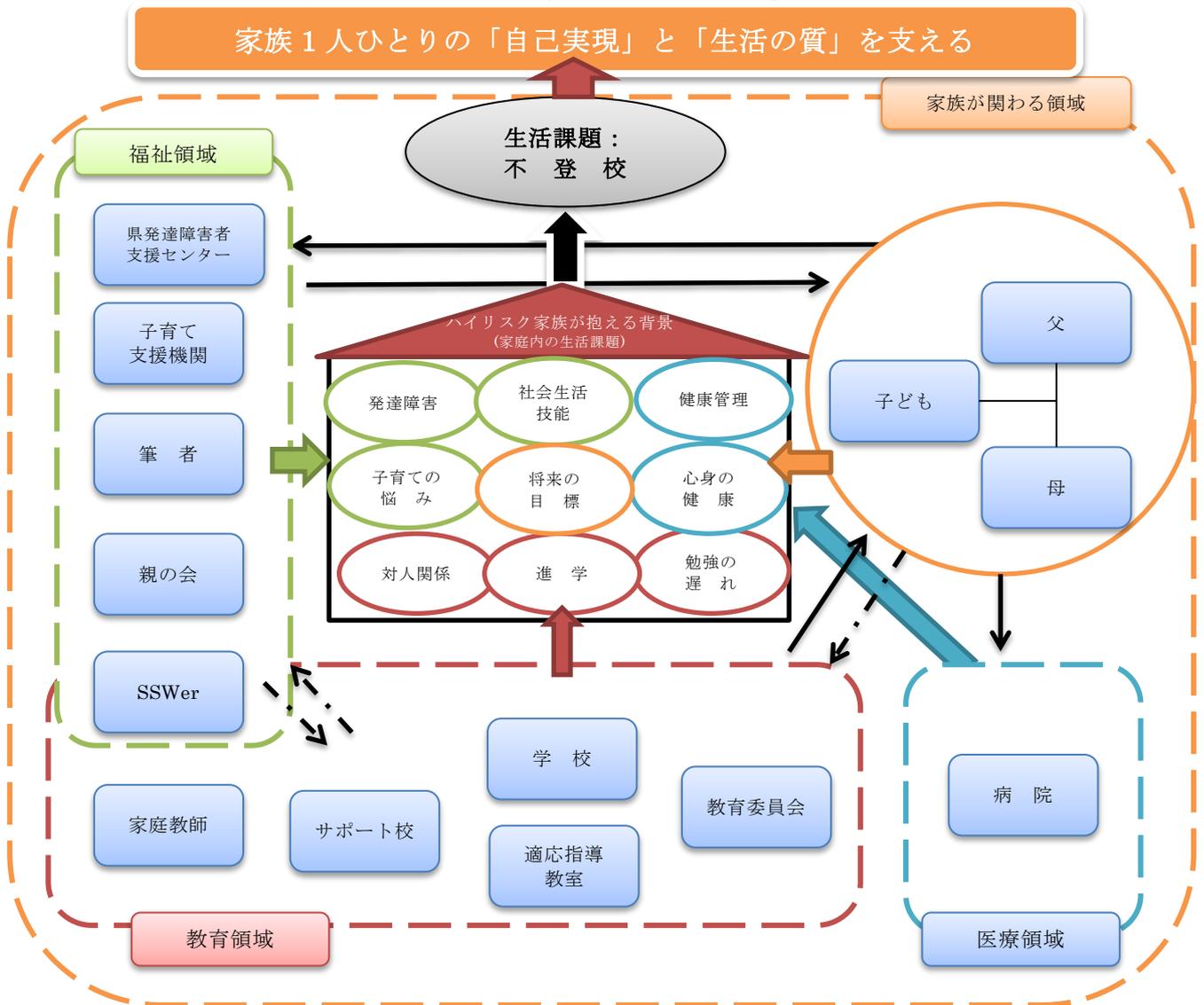


図 5. 「新しい環境へ適応するための本人なりの対処」



家族がもつ子どもを養育していく力が向上した背景をみてみると、次の図のように家族の抱える多様かつ複合的な生活課題を、地域内における教育・福祉・医療・行政などの専門機関・専門職がそれぞれの専門性を活かして、各生活課題に協働的に取り組んでいったことが子どもを養育する力を支えることに繋がった1つの要因として考えられる。

図 6. 「生活課題の背景に焦点をあてた家族保全の取り組み」



家族支援におけるソーシャルワークの視点として、次のようなことが必要と考える。カプラン(2001:103)によれば、「ハイリスク家族は、多次元にわたる介入・レクリエーション活動、家計、栄養指導と食事指導、個人・グループ・家族に対応するカウンセリングなどの社会復帰をめざすサービスを必要とする」とハイリスク家族の抱える多様かつ複合的な生活課題には、総合的で多次元にわたる介入が、単一方法よりもずっと効果的であることを明らかにしている。そして、家族の抱えるハイリスク要因に対して、「いくつかのアプローチを混合し、複数の方法を用いることは、『異なるレベル-例えば、認知、対人関係、家族、地域全体のレベルにおける複合相乗効果をもたらす。援助は、一連の異なるサービスを利用して、各家族のニーズに取り組めるよう仕立てられる』(カプラン 2001:103)と地域内でハイリスク家族を支える上で地域の支援者との協働の必要性について指摘している。ハ

イリスク要因に対して、それぞれの対応できる地域の支援者と共に取り組むことは家族の力、つまり子どもの養育していく力を高める効果があることを説明している。各専門職のもつ多角的な視点による取り組みが、幾重にも絡まった生活課題を解き、負担を軽減することに繋がり、埋もれていた家族 1 人ひとりの力が活性化され、家族らしく生きることを助けるものとする。

次に、親や子どもと共に生活課題に取り組めたことが、家族のもともと持っている子どもを養育していく力の保持・強化に貢献できたと考える。カプラン(2001:63)は、「家族は、このワーカーが長い間にわたって自分たちを見捨てないでくれることを知らなければならない。ワーカーは、家族の援助過程に全面的に参加する者として家族に対し心から尊敬を示さなければならない。ワーカーは、家族の多様な対処様式を高く評価したり、家族が変化していく能力をもっていると信じたり、各家族員の強さを認めて強調したりするようにしなければならない」と家族と関わるソーシャルワークの在り方について指摘している。家族 1 人ひとりが自分たちのニーズを言葉にしたり、優先順位をつけたりすることに関われば関わるほど、家族が変化することに打ち込んでいける可能性が大きくなることを示している。その考え方は「家族が尊敬に値し、強さを持ち、自分たちの生活に変化をもたらすことができ、回復力をもっているという確信であり、また、家族に力を与えるということではなく、家族が自分たちのもっている力を利用できるように援助することを意味している」(カプラン 2001:76)と地域の支援者が家族と関わる上での価値を述べている。

この家族保全の取り組みの結果が、多様かつ複合的な生活課題を抱える家族の負担を軽減することに繋がり、家族が自分たちの力を信じ、家族自身が課題に取り組むことによって、子どもを養育していく力が向上するに至ったのである。家族の力が支えられた背景には、地域の支援者からの助言や関わり(親自身の健康の確保、生活習慣の見直し、子どもとの適切な関わり(育児・しつけ)、社会資源の提供など)を通して、家族で出来る取り組みとして専門的な技術や知識を一般化することによって、生活課題に対する家族なりの乗り越え方が見出せたのである。

第 4 項：家族保全を視点においたソーシャルワークの取り組みの効果

家族保全に視点をおいたソーシャルワークの取り組みには、次のような効果があると考えられる。家族の抱えるハイリスク要因に対して、地域の支援者からの関わりによって親自身も学び直しがされていったのである。

最初は、親自身が 1 番の課題と感じている子ども自身の状態(不登校・ひきこもり、問題行動など)に関する語りが主であったが、筆者との関係が構築されるなかで、親自身のこれまでの育った家庭環境や受けてきたしつけや子育ての不安等、親自身の語りに表れてくることがあった。カプラン(2001:84)によれば、「多くのハイリスクの両親は子どもとして養育をほとんど受けてきていない。そのうえ、肯定的な子育ての役割モデルを全くもたない場合が多く、子どもの発達について限られた知識しかもっていない。両親を育てて、自信を増すように援助することは、子どもたちのためになる」のである。

家族の語りのなかで、家族自身もまた自分の親から厳しく育てられたこと、親に甘えなかったこと、自分にとってのモデルは実の親であり適切な子どもとの関わり方が分からない等、子育てに係る親自身の不安感や困り感、幼少期の親自身の親子関係や当時受けた心身の傷等、親自身の現在の子どもに対する関わり方を理由づける語りが確認できたのである。つまり、「振り返りの語り」をすることによって、親は自分の抱える課題に気づき、子育ての再体験に繋がったと考えられる。カプラン(2001:84)によれば、「信頼に基づいた模範的な関係が家族とワーカーの間にいったん発展してくると、次の段階は子育ての再体験、つまり、多くの親たちが自分の両親から受けられなかった子育てをワーカーが一貫性、支援、希望を体験し直してもらうように提供する」と親自身の子育ての再体験について指摘している。家族保全におけるソーシャルワーク実践を行うことによって、「両親は、ワーカーとの関係を通して頼ることのできる者を見つけ、自分の子どもたちに不健全で不適切なしかたで頼る必要性を減少させる」(カプラン 2001:84)のである。両親が子どもに対して効果的に、かつ肯定的に応答できるためには、その前に親自身のニーズが満たされなければならないのである。

そのため親自身の育ってきた家庭環境、文化や価値、これまでの生き様といった多様性・多声性に対応する取り組みが必要なのではないだろうか。その取り組みが、家族独自の乗り越え方といった家族の活動力を高め、地域内での家族の力を支えることに繋がると考える。家族が抱える多様かつ複合的な生活課題を、地域内における教育・福祉・医療・行政の専門機関・支援者がそれぞれの専門性を活かして、各生活課題に協働的に支援することによって、家族がもつ子どもを養育していく力が支えられるだけでなく、その支援の取り組み自体が家族の多様性・多声性に対応できる「独創性と活動力をもっている」(カプラン 2001:202)のである。

おわりに

本章では、日々のソーシャルワーク実践をもとに、当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りから、家族支援におけるソーシャルワークの在り方について探求していった。そのため取り組みの中で生じた語り 1 つひとつを理論的コード化によって検討した。その結果、家族は多様かつ複合的な生活課題を抱えていることが確認できた。A 家族(ひとり親家庭)は、高校進学に対する不安や子どもの養育に関する負担感、経済的な困り感や就労の困り感、母親のニーズに合った地域内で相談できる機関の情報の少なさ等といった生活課題の傾向を確認できた。B 家族(ふたり親家庭)は、子どもの不登校状態に関するストレスや子ども自身が抱える課題、高校進学に対する不安や夫婦としての養育態度に関する困り感等といった生活課題の傾向を確認できた。ひとり親家庭、ふたり親家庭は共にハイリスク要因を家庭状態の背景に抱えていたのである。

この結果をもとに、ハイリスク家族の抱える多様かつ複合的な生活課題と社会に表出している家庭状態は、密接に関係していることが確認できた。ハイリスク家族の示す状態

とは、多様かつ複合的な生活課題というハイリスク要因が幾重にも重なり合い、地域から孤立していくなかで、家族の抱えるところの健康問題として表れていた。しかしながら、家族を取り巻く雇用問題や医療的な課題、経済的な課題等といった社会構造の変化に取り組むには、1人のソーシャルワーカーでは限界性があり、家族が本来もつ子どもを養育する力を支えるには、家庭内の家事や育児、教育、就労、医療的なケア等、地域内で専門性を活かせる人材が必要なのである。家族は、多様かつ複合的な生活課題を抱えているため、概して家族のもつ欠陥として特徴づけられがちであるが、同時に強さを持ち合わせていることも忘れてはならない。

したがって、家族支援におけるソーシャルワーク実践を行うためには、家族自身の育ってきた家庭環境、文化や価値、これまでの生き様といった多様性・多声性に対応する取り組みが必要なのではないだろうか。この支援の取り組みは、家族が抱える多様かつ複合的な生活課題を、地域内における教育・福祉・医療・行政等の専門機関・支援者がそれぞれの専門性を活かして、各生活課題に協働的に支援に取り組むことによって、子どもを養育していく力が支えられるだけでなく、その取り組み自体が家族の多様性・多声性に対応できる独創性と活動力をもった実践になる。

最後に、ハイリスク家族で生じる行き過ぎたしつけ、児童虐待、不登校等といった家庭状態に対する支援の一助として、ソーシャルワーカー自身が親との信頼関係を構築し、親の尊厳の保持が支援に取り組む上で必要不可欠である。その上で、家族のもつ子どもを養育していく力を支える取り組み上で、地域の支援者との協働性が必要と考える。そこでカプラン(2001:99)は、「促進者としてのソーシャルワーカーの役割」について指摘している。カプランの指摘を要約すると、ワーカーの役割は専門家ではなく、促進者である。ワーカーは、家族が以前成功している問題解決をたよりに、問題を確認してから解決を生み出すまでの過程に家族を参加させる。このようにしてワーカーは、家族が家族の内部と外部において作り出し、独創的に問題を解決できる枠組みを問題解決モデルを活用して実践していくよう助長するのである。

つまり、家族保全を視点においたソーシャルワーク実践は、子どもにとっての家族という社会に変革をもたらす上で意義ある取り組みであると考えられる。

注

- 1) 「family preservation」 = 「家族保全」の概念は、小松源助等(2001)による翻訳である。
- 2) 本章にて取り扱う事例については、調査協力が得られた2つの事例を中心に取り扱う。かれらとの5年間の取り組みから語りをデータとして抽出している。
- 3) 厚生労働省(2012:203)によれば、「家族は、人間社会の基礎的な構成単位である。人間は家族を形成して生活を営み、子どもを生み育て、その子どもが成人して新たな家族を形成していく。この意味で、家族はその構成員の生活を維持し、保障するという生活

保持機能を基本とする。構成員の生活を保持するために生産や労働に従事し(生産・労働機能),子どもを生き育て教育し(養育・教育機能),その構成員が病気になったり,年老いて働けなくなり,介護を必要とするようになった場合には,互いに助け合う(扶助機能).このような家族の機能によって,次の時代を担う人間が生まれ(次世代育成機能),社会の連綿とした存続が可能になる.家族はまた,愛情や精神的安らぎの場としての精神的機能を有している.特に,生活水準が向上し,人々の生活が物質的には豊かになった社会では,生活保持機能よりもこのような精神的機能が重視されるようになる」と家族のもつ機能について整理している.

参考文献

- 青田泰明(2005)「不登校現象の家庭要因に対する一考察—『学校への意味付け』に関わる文化的再生産」『社会学研究科紀要』(60),30-41.
- Bateson, G.(1972).Steps to an Ecology of Mind.New York:Ballantine.(=2000,佐藤良明訳『精神の生態学』新思索社.)
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構(2012)「子どものいる世帯の生活状況および保護者の就業に関する調査」『調査シリーズ』(95),5-32.
- こころの健康政策構想会議(2010)「当事者・家族・国民のニーズに沿った精神保健医療改革の実現に向けた提言」『こころの健康政策構想会議提言書』,16-22.
- 厚生労働省(2011)「平成 23 年度全国母子世帯等調査」『平成 23 年度全国母子世帯調査結果報告』.
- 厚生労働省(2012)『平成 24 年度版厚生労働白書』,203.
- くまもと家庭教育支援条例(2012)『熊本県家庭教育基本条例(仮称)策定検討委員会条例素案』2012.<http://www.pref.kumamoto.jp/site/gikai/1066396.html>(2012.11.01 閲覧)
- Lisa Kaplan, Judith L. Girard(1994).Strengthening High Risk Families:A Handbook for Practitioners.(=2001,小松源助監訳・奥田啓子・鈴木孝子・伊藤富士江共訳『ソーシャルワーク実践における家族エンパワメント—ハイリスク家族の保全を目指して』中央法規.)
- 文部科学省(2014)「『家庭教育支援チームの在り方に関する検討委員会』における審議の整理」家庭教育支援チームの在り方に関する検討委員会,4-5.
- 総務省(2010)「家族類型別一般世帯数(平成 2~22 年)」『国勢調査報告』総務省統計局調査部国勢統計課. <http://www.stat.go.jp/date/kokusei/2015/index.htm>(2012.8.20 閲覧)
- ウヴェ・フリック(2009)『質的研究入門—<人間の科学>のための方法論』春秋社.
- 内田 治・川嶋敦子・磯崎幸子(2012)『SPSS によるテキストマイニング入門』オーム社.
- 渡辺秀樹(1999)「変容する社会における家族の課題」『シリーズ 子どもと教育の社会学

3 変容する家族と子ども—家族は子どもにとっての資源か』教育出版,174-191.

山西裕日(2012)「ひとり親家庭における子育て支援の実践と課題—『熊本市ひとり親家庭児童訪問援助事業』の五カ年を振り返って」熊本学園大学附属社会福祉研究所研究会シンポジウム.

第 3 章：学校ソーシャルワーク実践を通して見た智の生成を促す促進者としての視点

はじめに

本章は、ハイリスク家族に対する家族保全を視点においた学校ソーシャルワークに関する研究である。特に家族の生活課題に対する地域における多様な支援機関・支援者による実践に注目する。家族を支援する際には、家族 1 人ひとりを生活課題に取り組む主体者として捉えることが重要だろう。その際には、智の生成を促す促進者としてのソーシャルワーカーの役割が必要と考える。それは家族自身の気付きを高め、生活課題に取り組む勇気を支え、当事者自身の自己肯定感を向上させるといった乗り越える原動力を促す支援者の関わりである。

本章は学校ソーシャルワークの現場における子ども家庭支援を展開する上で、智の生成を促す促進者としてのソーシャルワーカーの援助技術に焦点をあてた研究を目指した。

第 1 節：本章におけるソーシャルワークの取り組み

第 1 項：問題の所在

不登校状態にある小中学校の児童生徒数は、2000(平成 12)年に 134,286 人をピークに漸減傾向となったが現在もなお約 12 万人を推移している。2013(平成 25)年の全国調査をみると 86 人に 1 人が不登校状態となっている。この「きっかけとして考えられる状況」(文部科学省 2010)として、(1)いじめを除く友人関係をめぐる問題が 21,724 人、(2)親子関係をめぐる問題が 13,916 人、(3)学業の不振が 12,581 人、(4)その他本人に関わる問題³⁾は 52,830 人とされている。この背景には、文科省調査で明らかにしている「家庭の生活環境の急激な変化」等の要因が複合的に関連していると考えられる。佐藤(2011:77)によれば「現代的な児童生徒の持つ生活課題には経済・社会的な要因が認められ、そういった要因を注意深く見守りながら、予防的ないし早期の対応が求められる」と指摘している。つまり、不登校という状態は、ただの「学校に行けない、行かない」状態だけではなく、環境・状況的な要因が複合的かつ複雑的に絡み合った状況がつくりだしているもの(佐藤 2011:69-78)と考えられる。また不登校に至る過程には子どもや家庭によって異なる。したがって、様々な生活環境を背景に、子どもたちは学校に行きづらい、行けない状況になっているのである。

不登校状態にある子どもや家庭への支援としては、学校ソーシャルワーク¹⁾が有効な手段であろう。何故なら子どもの生活環境である学校はもちろんのこと、家庭へも支援が提供しやすいからである。さらに子どもの教育を受ける権利や機会を保障していくためには、家族の理解や協力なしには成し得ることは難しい。スクールソーシャルワーカー(以下「SSWer」と記載)は、地域における 1 人の支援者として、家族へ養育支援を行い、子どもたちが安心して教育を受ける権利や機会を保障することを目的とした地域ぐるみの家庭

支援を検討していく必要があるだろう。

第2項：研究の目的

本章は、ハイリスク家族²⁾の家族保全を視点においた学校ソーシャルワークを行った。「家族保全」とは、家族1人ひとりが生活課題に取り組めるよう家族を支援し強化する方向へと向け変えていく家族エンパワーメントである(カプラン 2001:13-33)。この実践は「家族を基盤におくサービス」として「子どもを保護し、家族を強化する」という目的があり、(1)子どもたちが措置されることなく、安全・安心な家庭で過ごせること、(2)家族が取り組むべき生活課題を家族以外の第3者(例えば、地域の支援者等)が取って代るのではなく、家族1人ひとりが生活課題に取り組めるよう家族を支援し強化する方向へと向け変えていくのである。つまり、家族保全の実践は、支援者が家族を援助するまでは、子どもを援助することができないことを前提としている。したがって、子どもにとって安心できる学校・家庭生活へと変化を促すには、私たち支援者が「親たちとの取り組みが生産的であり、親たちとの関係を発達させることが不可欠であることを認めなければならない」(カプラン 2001:11)と養育者との関係構築の重要性について指摘している。その結果、低下していた家族の機能や子どもを養育する力が保持・強化されるのである。カプラン(2001:103)は「異なるレベル-例えば、認知、対人関係、家族、地域全体のレベルにおける複合相乗効果をもたらす。援助は、一連の異なるサービスを利用して、各家族のニーズに取り組めるよう仕立てられる」と述べているように、実際、現場ではいくつかのアプローチを混合し複数の方法を用いることは、生活課題によって低下した家族の力を活性化させることに有用だろう。

本章では、学校ソーシャルワークを通してみえる地域における子ども家庭支援を展開する上で促進者としてのソーシャルワーカーの援助技術に焦点をあてた研究を目指した。子ども家庭支援に求められる視点として、1つ目に家族1人ひとりがハイリスク要因²⁾に取り組む主体者として捉えること、2つ目に家族の力を活性化させるために、福祉、教育、医療、行政といった地域における多様な支援機関・支援者による実践を合わせる促進者³⁾としてのソーシャルワーカーの役割、そして3つ目に家族自身が抱える生活課題に取り組めるように、支援者の専門的な知識や技術についての話し合いを、家族の実情に合った取り組み方や助言へと普遍的な知識や技術についての話し合いへと変換することが生活課題によって低下した家族の力を活性化させる上で子ども家庭支援に求められる視点と考える。その点でSSWerのコンサルテーション機能が重要となるだろう。

したがって、本研究の目的は、1)SSWerの多機関における活動を記録に基づいて分類し、そこから最も重要な活動を抽出すること、2)SSWerが活動を実践するにあたってコンサルテーション・プロセス理論を応用することで、各当事者の智の生成の促しにおいて、どのタイミングでの表現の言い換えと共有が重要であることを示したい。

第3項：学校ソーシャルワーク実践の内容

(1) 学校ソーシャルワーク実践の方法

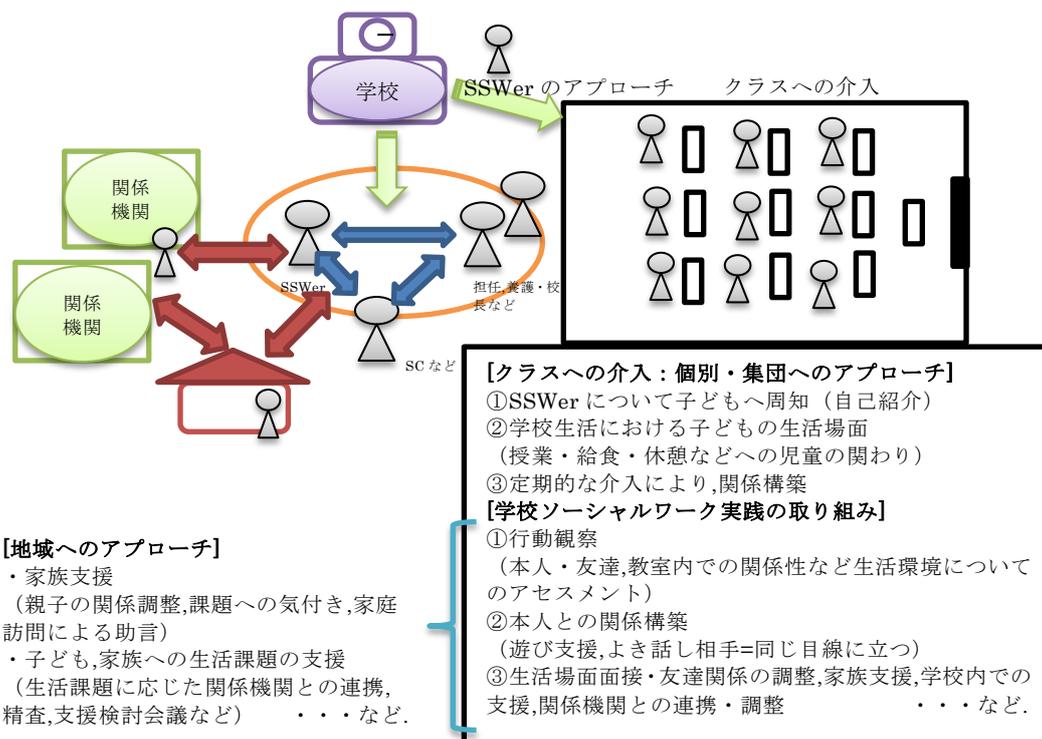
1) 関わった家族の状況

本章で取り扱う家族は、平成X年度から平成X+2年度までの2年間に筆者が取り組んだ27組の家族である。そのなかで詳細な不登校経緯が聞けた小学生の事例である。家族のほとんどが、離婚や転居、転校など劇的な家庭環境の変化を子どもや家族が経験している。子ども自身はいじめや友人関係のトラブル、心身の病気や障がいなど課題を抱えていた。取り組みのなかで関わった子どもたちは、学校がある日中は自宅にひきこもり、家族や学校教職員からの登校刺激に過敏な反応する(心身症、家庭内暴力、精神疾患など)、登校への葛藤が強い子どもである。このようにハイリスク家族への取り組み内容や不登校状態に対する本人たち自身の取り組みや語りがデータとして得た事例である。

2) 実践活動の方法

SSWerとしての配属は、A地区で担当エリアはB地域の3つの小学校区とC地域の3つの小学校区で小学校を中心に支援活動した。SSWerとしての配置は派遣型³⁾による実践であったため、家族や学校教職員、地域の支援者に対するコンサルテーションが中心となった。しかしながら、家族に関わる上で、子どもに対する直接的な支援にも取り組んだ。具体的な関わりとしては、子どもの状況にあわせ、話し相手、遊び相手、学習支援・生活支援等に取り組んだ。これらを学校ソーシャルワーク手続きとして、養育者と子どもの関係性への働きかけ(両者の関係調整や養育者や子どもへの助言・指導)、養育者への面談対応等に基づき、各関係機関との協働及び関係調整を行った。

図1. 「地域内における学校ソーシャルワーク実践の展開」



第4項： 取り組みに対する研究の方法

(1)各事例の構成

先ず客観的に各家族の状況を把握するために、筆者が2年間のうちに関わった27組の家族を、「家族構成別」「ひとり親家庭になった要因」「経済事情」「就労状況」「子どもが抱える生活課題」「生活課題となった家庭背景・要因」「学校ソーシャルワーク実践の内容」「実践後の状況」に分類し、該当する項目を数量化した。

(2)語りと向き合う上での記述過程

1)調査結果抽出までの手続き

学校ソーシャルワーク(特に地域の支援者へのコンサルテーション)を通して、家族と関わる地域の支援者の語りを記録として蓄積した。特に支援者の語りからみえる各当事者が生活課題に対してどのように実践し、変化等がみられたのかに着目した。その記録に基づきテキストマイニングによって分析した。論文表記する際には、支援者の象徴的な語りに着目し、文字化・図式化することで一般化した。

1 SPSS Text Analytics for Surveys によるカテゴリの抽出

- ① 逐語化した記録からみえる地域の支援者の語りを意味の分かる範囲内に文節ごとに区切って分類し、テキストデータとして変換した。
- ② テキストデータに変換する際に、語り ID, 当事者 ID, 当事者, 語りの内容, 語りの属性をつけることで項目ごとに分類した。分類の際には、語りの意味のまとまりごとに1データとしてIDをつけた。膨大なデータを取り扱うため識別する上で必要な情報として各項目においてID番号(通し番号)を記載した。その分類した各当事者の語りをTASの感性分析によって語りを構成する単語に整理した。
- ③ TASの感性分析のカテゴリ抽出をもとに、SSWerの多機関における活動を分類し、そこから最も重要な活動を抽出した。
- ④ SSWerの実践活動にあたり、加藤(2009:12)のコンサルテーション・プロセス理論を応用することで、SSWerの重要な活動を実践する方法として、コンサルテーション場面において、どのタイミングでの表現の言い換えと共有が重要であることを示す。

2)質的内容分析における理論的コード化

調査で得た内容は、個人を特定しやすい、機密性の高いデータとなる。そのため、理論的コード化の手続きとして、オープン・コード化、軸足コード化、選択的コード化へと語りというデータの抽象度を高めた。コード化のプロセスとして、先ず地域の支援者の語りからみえる家族が抱える生活課題に関する象徴的な語りに焦点をあてテキストデータを意味の分かる範囲に文節ごとに分類しコーディング(概念化)を図る(オープン・コード化)。次に一般化した概念を他の概念との関連性を比較検討することで各当事者の現状と課題を整理する(軸足コード化)。そして軸足コード化を繰り返すことによって得た地域の支援者

の実践からみえる子ども・養育者や地域の支援者の現状や課題から、家族保全に視点をおいた学校ソーシャルワークを展開する上でのコンサルテーション技術について考察した(選択的コード化)。

第2節:結果 ハイリスク家族に対する学校ソーシャルワーク実践の取り組み

第1項:学校ソーシャルワーク実践の取り組みの結果

ハイリスク家族に対する学校ソーシャルワークを表1にまとめた。対象27事例のうち、ひとり親家庭が17件、ふたり親家庭が10件であった。ここでは子どもや養育者が学校及び家庭という生活環境において抱える生活課題、学校ソーシャルワーク実践の内容、実践後の状況について表を基に整理する。

表1.「ハイリスク家族に対する学校ソーシャルワークの状況」

家族構成	ひとり親の要因		経済事情		就労状況		子どもが抱える生活課題						※2生活課題となった家庭背景・要因						学校ソーシャルワーク実践の内容						実践後の状況													
	受理件数	生別(離婚・失踪)	死別(病死・自殺)	生活保護	準要保護	正規雇用	非正規雇用	学 校 生 活						家 庭 生 活						直接支援			間接支援			課題改善	支援中であるが好転	支援中	その他									
								不登校	いじめ	友達関係	非行・暴力等の	学習活動	集団活動	教職員等との関係性	その他	夫婦関係(DV等)	生活環境の変化(離婚、転校等)	経済的課題	児童虐待	精神・知的	心身症	発達障害	非行・暴力等の	助言・指導	生活支援					(遊び・学習等)	福祉サービス(提供・繋ぎ等)	その他	ケース会議等	(家庭内、学校等)	他機関連携	その他		
ひとり親家庭	17	16	1	10	7	-	7	10	10	8	17	4	17	6	5	0	10	-	10	6	4(8)	6	10	3(2)	0	17	5	14	14	0	17	17	14	0	4	10	3	0
ふたり親家庭	10	-	-	-	-	10	-	-	4	0	10	0	7	7	0	0	4	4	0	2	3(4)	2	4(1)	0(1)	0	10	2	10	4	0	10	10	4	0	2	8	0	0
計	27	16	1	10	7	10	7	10	14	8	27	4	24	13	5	0	14	4	10	8	7(12)	8	14(1)	3(3)	0	27	7	24	18	0	27	27	18	0	6	18	3	0

※1 上記、ひとり親家庭及びふたり親家庭の計27家族。
 ※2 不登校等の生活課題となった要因や背景の数値一例:子ども(親) = 5(0)
 ※3 父子家庭は今回支援の対象としていなかった。

(1) 家族構成別件数

今回、関わった家族の「家族構成別の件数」は27件であった。そのうち、ひとり親家庭が17件、ふたり親家庭が10件である。ひとり親家庭17件中、うち17件が母子家庭であった。

(2) ひとり親家庭の要因

「ひとり親家庭の要因」を、生別・死別ごとに整理する。母子家庭は17件のうち、16件が生別、1件が死別であった。関わった家族の多くが生別による生活環境の変化を体験していた。生別に至った背景には、DV(元配偶者からの身体的暴力、精神的暴力、経済的暴力な

ど)や児童虐待,夫婦間の育児方針や価値観の不一致などであった。

(3) 経済事情

母子家庭 17 件のうち,生活保護世帯は 10 件,準要保護世帯は 7 件であった。ほとんどの家族が経済的に厳しい状況にあることが確認できる。このような状況にある家族は行政や福祉による援助やサービスを必要としていた。関わる前から他機関の援助やサービスを利用している家族は 10 件であったが,その他の家族は,地域にある行政や福祉による援助やサービスに関する情報,相談窓口,活用方法等,他機関と繋がるアクセスがなかった。また多くの家族は,実家両親から食事や子育て等の家族の援助を受けていた。一方で,ふたり親家庭は共働きのため,就学援助,生活保護の対象ではなかった。経済的な事情による家庭内での生活課題は見受けられなかったが,子育てや夫婦間の育児方針の不一致等の夫婦の関係性から生じる生活課題に悩む家族は多かった。

(4) 就労状況

家族の厳しい経済状況の背景には次のような状況があった。母子家庭(17 件)のうち,非正規雇用は 7 件,無職は 10 件であった。非正規雇用の母親は,第 1 に生活するための収入の確保,子育てに充てる時間のため,非正規雇用での就労を選択している家族が多かった。無職の母親は自身の病や障がいにより就労に就くことが出来ない状況であった。一方で,ふたり親家庭(10 件)のうち,正規雇用 10 件であった。このうち父親が正規職員,母親が非正規職員として共働きしている家族は 7 件,父親が正規職員,母親が専業主婦の家族は 3 件であった。ふたり親家庭であっても共働きにより家庭生活を維持しなければならない状況にあるようだ。そのため,子どもとの関わる時間が持てない状況にある家族がほとんどであった。

(5) 子どもが抱える課題(学校生活)

学校生活における「子どもが抱える課題」について整理する。母子家庭は,不登校が 10 件,いじめが 8 件,友達関係が 17 件,暴言・暴力による非行・不良行為が 4 件,学習活動が 17 件,集団活動が 6 件,教職員等との関係性が 5 件であった。ふたり親家庭は,不登校が 4 件,いじめが 0 件,友達関係が 10 件,暴言・暴力による非行・不良行為が 0 件,学習活動が 7 件,集団活動が 7 件,教職員等との関係性が 0 件であった。この結果から,不登校状態にある子どもはふたり親家庭よりもひとり親家庭の方が多かった⁵⁾。そして,いじめを含めたその他の課題の件数もひとり親家庭の方が多かった。子どもの学校生活をみると,学習や集団活動,友達関係を背景に不登校状態や非行等といった子どもの問題行動に繋がっていた。

(6) 不登校等の生活課題となった家庭背景・要因(家庭生活)

家庭生活における「生活課題となった家庭状況・要因」は,生活環境の変化(離婚・転校等)が 14 件,夫婦関係(DV 等)が 4 件,経済的課題が 10 件,児童虐待が 8 件,精神・知的が 12 件,心身症が 8 件,発達障害が 10 件,暴言・暴力による非行・不良行為が 3 件であった。この結果から,問題行動を示す子どもを取り巻く家庭環境をみると,養育者自身の抱える

病や障がい等といった多様な生活課題を背景に,子どもに対する情緒的な関わりができずに,厳しいしつけや虐待に繋がっていた.このような生活環境に育つ子どもたちは(5)のように学校生活において不登校や非行等の問題行動が生じていた.家庭環境の不安定さから家族のみならず子ども自身の心の不調や学校生活での不適応に繋がっていたのである.(5),(6)の結果から,学校生活における子どもの状態の背景には多様かつ複合的な生活課題が複雑に絡み合っていることが確認できた.ハイリスク家族の抱えるハイリスク要因によって,養育者が子どもを養育していく力が低下している現状がある.この多様かつ複合的な生活課題を抱える家族に対して,1人の支援者による1つの関わりのみでは本質的な課題解決には繋がりにくいため,多様かつ複合的な生活課題に対応できる多面的な支援が必要であると考える.

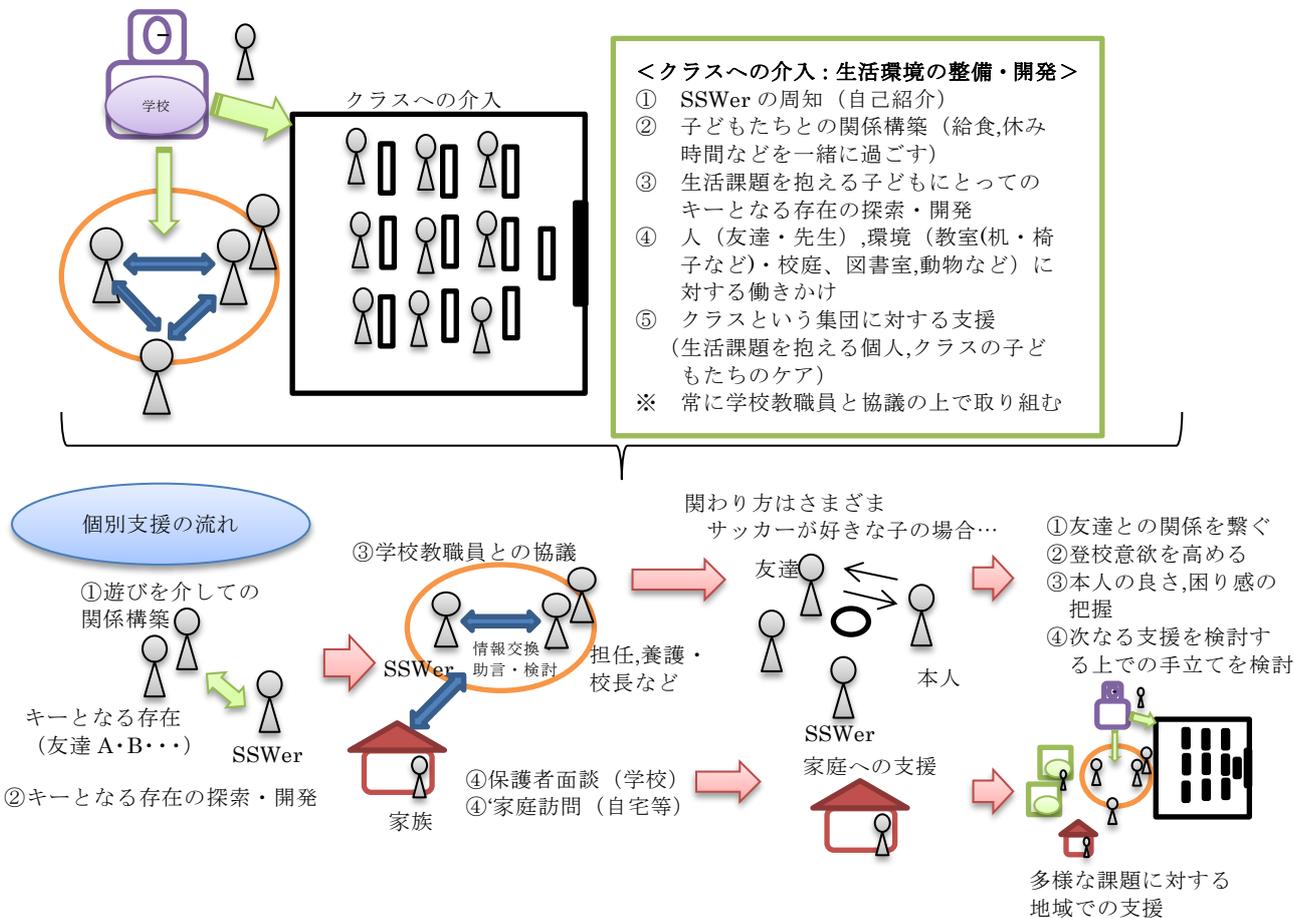
(7)学校ソーシャルワーク実践の内容(直接支援・間接支援)

「学校ソーシャルワーク実践の内容」として,直接支援・間接支援に分けて整理する.子どもに対する直接的な関わりを直接支援,子どもの生活環境である家庭や学校,その家族や学校教職員,その他の関係機関への関わりを通して間接的に関わる間接支援の2パターンである.先ず,直接支援による取り組みを整理する.助言・指導が27件,生活支援が7件,作業活動(遊び・学習等)が24件,福祉サービス(提供・繋ぎ等)が18件であった.次に,間接支援による取り組みを整理する.ケース会議等が27件,関係調整(家庭内,学校等)が27件,他機関連携が18件であった.

(8)実践後の状況

ハイリスク家族に対する学校ソーシャルワーク実践による「実践後の状況」は,27件中,6件が課題改善,18件が支援中であるが好転,3件が支援中であった.(5),(6),(7)で示したように子どもが安心して教育を受ける権利や機会を保障するためには,子どもの学校生活を含め,家庭生活への支援も求められた.ハイリスク家族の抱えるハイリスク要因によって,子どもを養育する力が低下している現状があったため,地域ぐるみの子ども家庭支援を行った.その実践は,教育・福祉・医療・行政に大別され,それぞれの専門領域による専門的な支援の取り組みを家庭で出来る生活の取り組みとして家族の力に還元することによって,家族自身が安定的に子どもと関われるようになったケースを確認することができた.つまり,家族が安定することで子どもの学校生活における問題行動の減少に繋がったのである.

図 2. 「学校内における学校ソーシャルワーク実践の取り組み」



- (効果)
- ・気になる子どもの早期発見・早期支援に繋がる。
 - ・生活課題を抱える子どもと, 人（友達）や環境（学校）との結び付きを強くする。
 - ・学校と家庭との間を取り持つことで, 良好な関係を築きやすくなる。
 - ・学校・家庭と適宜, 会議・面談することで子どもが抱える課題に対する対応策を図れる。
 - ・生活課題によっては, 地域の専門職によるサポートを得ることが出来る。(ネットワーク構築, ケースカンファレンス開催など)
 - ・多角的に生活課題をみることによって, 子ども・家庭の実態の把握に繋がる。
- ・・・など。

第 2 項：子ども家庭支援における地域の語りの構成要素

(1) 地域の支援者から得られたデータの整理

学校ソーシャルワークを通して, 家族と関わる地域の多機関・支援者の活動を記録として蓄積した. その記録に基づきテキストマイニングによって分析した. その結果, 492 項目のテキストデータを抽出できた. 地域の各当事者の実践を整理するために, 家族自身による生活課題に対する取り組みを「家庭」, 小学校等の学校教職員による支援の取り組みを「教育」, SSWer が学校教職員に対して実践した支援の取り組みを「福祉」, 市役所や役場等の行政機関に所属する相談員等による支援の取り組みを「行政」, 病院等の医療機関に所属する医師や精神科ソーシャルワーカー(以下「PSW」と記載)の支援の取り組みを

「医療」と各領域の活動を分類した。その結果、「家庭」は 109 項目(22.0%),「教育」は 134 項目(27.0%),「福祉」は 192 項目(39.0%),「医療」は 18 項目(4.0%),「行政」は 39 項目(8.0%)のデータを抽出できた。

(2)SPSS Text Analytics for Surveys による感性分析

学校ソーシャルワークにおける子ども家庭支援に関する地域の多機関・支援者の活動を把握するために、TAS の感性分析によってカテゴリを抽出した。表 2 に地域における子ども家庭支援の構成要素を示す。抽出したカテゴリには、重複する単語が含まれているものもあったため、予め類似する単語はまとめていった。

表 2. 「地域における家族支援に関する語りを構成する要素」

領域種別	語りの領域	語りを構成する要素(カテゴリ)
家族	人	●「保護者」「母親」「父親」「子ども」「学校教職員」「地域の専門職」
	生活環境	●「家」「学校」「地域」
	関係性	●「人間関係」「新しい人」
	生活課題	●「健康状態」「子育て」「学習課題」「対人関係」「訪問の受け入れ」
	各領域から得た家族で出来る取り組み	●相談対応(「面談」「家庭訪問」「情報」「困り感」「状況」「支援」「必要な関係機関」) ●会議(「参加」「情報」「希望」「お願い」「問い合わせ」「提案」「勧誘」) ●地域の専門職の関わり(「軽減すること」「行動すること」「提案すること」「反応すること」「サポートすること」「確保すること」「代行すること」「開催すること」) ●参加・体験の機会の確保(「話し相手」「遊び相手」「学習支援」「生活体験」) ●乗り越え方(「失敗」「成功」「経験」「学び」「喜び」「悲しみ」「自分なり」「自信」「やる気」「自分らしさ」「回復」「復帰」)
教育	人	●「保護者」「母親」「子ども」「担任」
	生活環境	●「学校」「家庭」
	関係性	●「母子」「家族」「友達」「学校」「地域」
	生活課題	●生活習慣(「子育て」「食事」「生活リズム」「集団生活」) ●健康状態(「発育」「成長」「障害」「病気」) ●養育態度(「厳しい」「しつけ」「虐待」「放任」)
	教育的支援	●子どもとの関わり(「個別対応」「進学」「給食対応」「カウンセリング」) ●保護者との関わり(「学校内」「保護者対応」「教育相談」「授業参観」) ●学校外(「面談」「連絡」「連絡ノート」「家庭訪問」「家庭状況」) ●子どもとの関わりを通しての助言(「学校生活の状況」「関わり」「理解促進」「家庭で出来ること」) ●要保護児童対策地域協議会(「課題」「親」「情報収集」「情報共有」「支援方法」「検討」) ●ネットワーク構築(「連携」「支援体制」「地域支援」「関係調整」) ●子どもの命・権利を守る(「保護」「施設利用」) ●学校教職員の質の向上(「情報」「担任」「研修」)
福祉	人	●「子ども」「親」「学校教職員」「地域の専門職」
	生活環境	●「家庭」「学校」「地域」
	関係性	●「つなぐ」「家庭」「学校」「地域」「関係調整」
	生活課題	●「困り感のある保護者」「親子関係」「子育て」「学習の遅れ」「参加・体験の少なさ」
	ソーシャルワークの取り組み	●相談対応(「面談」「家庭訪問」「信頼できる人」「子どものことを知っている人」「第三者」) ●関係調整(「調整依頼」「連絡調整」「調整内容」「日程調整」「調整結果」「自己調整」) ●家族支援(「生活技術」「生活環境」「状況」「生活保障」「生活維持」「子育てに活かす」) ●教育と福祉(「目的」「教育保障」「学習機会の確保」) ●コンサルテーション(「評価すること」「提供すること」「情報交換すること」「検証すること」「構築すること」「開催すること」「役割分担すること」「推察すること」「展開すること」「サポートすること」「整理すること」「言葉かけすること」「明確化すること」「意識すること」「採用すること」「確保すること」「利用すること」「実施すること」「軽減すること」「介入すること」「向上すること」「提案すること」「伝達すること」「把握すること」「調整すること」「維持すること」「確認すること」「検討すること」「相談すること」「担当すること」)
医療	人	●「保護者」「PSW」「主治医」
	生活環境	●「家族」「医療機関」
	関係性	●「関係調整」
	生活課題	●「健康状態」「生活状況」「発達障害」「進学」「対応」
	ケア	●「入院」「目的」「投薬」「訪問看護」「モニタリング」「情報共有」
行政	人	●「保護者」「子ども」「保育士」「保健師」「CW」
	生活環境	●「家庭」「小学校」「子育て支援センター」
	関係性	●要保護児童対策地域協議会等の支援会議(「会議」「情報集約の場」「参加者」「情報共有」) ●家庭環境に関する情報(「状況」「傾向」)(「支援実施の(登園の(転居の)予定」「育児」「受診」) ●支援の取り組みについて検討(「要望」「担当」「提案・忠告」「フォロー」)
	生活課題	●親(「困り感のある親」「不安のある親」「子育て」「健康状態」「関わり」) ●子ども(「困り感のある子ども」)(「子ども(に)会わないといけない」) ●経済的な課題(「保育費」「保護費」) ●関係構築の難しさ(「関係不良」) ●子どもの命・権利を守る(「保護」)
	地域支援	●家族支援(「育児相談」「生活相談」「子ども支援」「子育て」「就学」「保育」) ●地域のネットワークにおける支援(「生活支援」「集団生活」「学校生活」「登園支援」) ●生活保障(「生活保護」) ●他機関との連携(「情報共有」)

その結果、「人」「生活環境」「関係性」「生活課題」「支援の取り組み」の5つのカテゴリに大別できた。「支援の取り組み」は各領域で表現が異なる(例：医療に関しては「ケア」)。各領域の活動から得た「支援の取り組み」を示す単語をカテゴリとして分類した。

第3項：家族支援に取り組む地域の語りを通して見た各領域の構成

(1)「家族」領域の構成

「家庭」領域の場合は74のカテゴリを抽出できた。この結果を整理すると、54のカテゴリに整理し5領域に大別できた。「家庭」領域から抽出したカテゴリからは、家族にとって「新しい人」を家庭環境の中に入れることが大きな課題であることが推察できた。その背景には他者に家庭状況や生活課題(「子育て」「学習課題」等)をみられることの恥の意識や抵抗感があると考えられる。しかしながら、各領域の支援(「学校教職員」「地域の専門職」)に繋がるか否かを左右するため、家族の地域に対する壁をいかに低くするかが大事な視点であろう。一方で、家族が新しい人間関係を受け入れることから、生活課題を乗り越える最初のきっかけとなることが言える。地域の支援者から「面談」や「家庭訪問」による関わり(子育てに必要な「情報」「支援」等)を通して、家族の実情に合った支援内容が検討・実践されていた。地域の支援者は家族が家庭で出来る子どもへの関わり方等を「提案」し、家族の状況や要望に「反応」し、家族の「負担を軽減する」ために実践していた。家族は生活課題に取り組むことで「失敗」と「成功」を繰り返しながらも「喜び」や「悲しみ」を「経験」し、その「学び」から家族は「自分らしさ」「自分なり」の乗り越え方を見出していた。この家族と支援者の関係性を通して、家族は家族なりの「回復」に繋がっていた。その結果、家族の力が保全され、子どもの養育する力が向上することに繋がったと考える。

(2)「教育」領域の構成

「教育」領域の場合は62のカテゴリを抽出できた。この結果を整理すると、54のカテゴリに整理し5領域に大別できた。「教育」領域から抽出したカテゴリからは、学校教職員は学校生活(「個別対応」「集団生活」等)を通して見た子どもの姿から、家族が抱える生活課題(子どもの「生活習慣」「健康状態」、養育者の「養育態度」)を見通していた。子どもを支える上では、社会生活の基盤となる家庭環境への支援が必要であると考えていた。学校教職員は子どもとの普段の「学校生活の状況」「関わり」を通して、養育者に「面談」や「連絡ノート」「家庭訪問」等の取り組みから、子ども自身の努力、才能、良いところ等を養育者と共有するよう努めていた。例えば、自宅学習に意欲をもてない子どもに対して、厳しく接してしまうという養育者の困り感があるとする。学校教職員と子どもとの普段の関わりから得た子どもの個別性に応じた関わり方を「家庭で出来る」関わり方としてトークン・エコノミーを用いた宿題の支援を実施した(例：宿題ができたならシール(トークン)をあげる取り組み。子どもの学習に対する①目標達成の視覚化、②出来た(シール)の蓄積、③達成感を視覚的に捉えることによって意欲が向上させる)。その結果、子どもは学習に楽しみを覚え、養育者の子どもに対する厳しい関わりが「軽減」された。これは学校教

職員の日々の子どもとの関わりを基に子どもに対する適切な関わりのポイントを養育者に伝達した結果と考える。つまり、適切な関わり方を養育者へと教授することで、子どもに対する関わり方を覚えるだけでなく、子どもの良さが見えやすくなるため養育者の愛情をもった関わりが増えたのではないかと考える。この背景には SSWer 等との地域の支援者同士の「情報共有」を基に、家族支援に必要な「支援方法」の「検討」が常に協議されていた。他領域の専門性をもつ支援者との関わりが学校教職員の子どもや養育者への対応の向上に繋がり、養育者の子どもの養育力向上に貢献に繋がったと考える。

(3)「福祉」領域の構成

「福祉」領域の場合は、68 のカテゴリを抽出できた。この結果を整理すると、68 のカテゴリに整理し 5 領域に大別できた。「福祉」領域から抽出したカテゴリからは、SSWer として子どもの教育を受ける権利や機会の保障(「教育保障」「学習機会の確保」)を「目的」に支援に取り組むには、子どもの「生活環境」の最も基盤となる家庭環境への関わり(「家族支援」)が必要不可欠であった。SSWer の支援の目的を遂行するためには、地域の多様な専門性をもった支援者がもつ知識・技術を結集し、養育者が「子育てに活かす」ことができるよう「生活技術」を高める子ども家庭支援に結びつける必要がある。そのため SSWer の「コンサルテーション」技術が教育現場で求められる。先述した「教育」領域での「家庭で出来る」関わり方の伝達方法を見ても、SSWer が「第三者」(触媒)として「教育」領域での専門的な実践を「家庭」領域で取り組める方法として知識や技術を変換できるよう学校教職員を援助した。その結果が家庭内では養育者の子どもに対する厳しい関わり方、学校内では子どもの問題行動の軽減に繋がったと考える。SSWer が学校教職員の子どもとの関わりからみえる子どもに対する適切な関わりのポイントを見出し、養育者に伝達できるよう学校教職員等へコンサルテーションした結果、学校教職員の子どもや養育者を支える力の向上、養育者の子どもの養育力の向上に繋がったと考える。そして、この援助技術は「学校」と「家庭」の関係構築の促進、「地域」を「つなぐ」上で貢献できると考える。

(4)「医療」領域の構成

「医療」領域の場合は、24 のカテゴリを抽出できた。この結果を整理すると、17 のカテゴリに整理し 5 領域に大別できた。「医療」領域から抽出したカテゴリからは、家族が抱える医学的な生活課題に対する支援の取り組みとしては、家族の「健康状態」の確保・保持、「生活状況」から生じる生活習慣の改善、生活技術の練習・修得等のために、家族の個別の状態に合わせて支援に取り組んでいる。支援は家族の状態に合わせた治療「目的」をもとに、「入院」「投薬」、カウンセリング、社会生活技能訓練…等の治療に取り組んでいることが特徴として確認できた。具体的には、病院内における PSW は退院後の「生活状況」や「健康状態」の確保・保持のために「訪問看護」や外来などを調整して医療と家庭との接点を作っている。生活・健康状態等といった個別状況に合わせ、相談対応や服薬を忘れないためのカレンダー作り、就労に関するアドバイス、医療費助成の利用支援を行って

いた。これらは家族ができる家庭生活の取り組みとも言えるだろう。「医療」領域は家族との関わりを基に、定期的に「モニタリング」に取り組み、ケース会議等の連携の場において「情報共有」を図ることで「医療」領域としての子ども家庭支援に貢献していた。

(5)「行政」領域の構成

「行政」領域の場合は、51 のカテゴリを抽出できた。この結果を整理すると、45 のカテゴリに整理し 5 領域に大別できた。「行政」領域から抽出したカテゴリからは、「子育て」に「困り感のある親」「健康状態」に「不安のある親」「経済的な課題」が確認できた。地域から孤立している家族も少なくなく「関係構築の難しさ」があると言える。地域内での子どもの健全な育成のために「要保護児童対策地域協議会」の機能を活かすことで、地域の支援者による専門的な見地から子ども家庭支援の在り方について協議(「担当」「提案・忠告」「フォロー」等)されるため、家族が抱える多様かつ複合的な生活課題にも対応し得る柔軟で創造的な支援に繋がると考える。つまり、「行政」領域は子ども家庭支援に取り組む上で地域のキーステーションとなると言える。

第 3 節:考察 智の生成を促す促進者としての視点

第 1 項:智の生成を促す取り組みの視点

これまでの結果から見て分かるように、学校生活における子どもの状態の背景には多様かつ複合的な生活課題が絡み合っていることが確認できた。この現状に対して、1 人の支援者による 1 つの関わりのみでは本質的な課題解決には繋がりにくいため、ハイリスク要因に対応できる多面的な支援が求められる。本章では養育力が低下している家族の現状に対し、地域ぐるみの子ども家庭支援を行った。その支援の取り組みは、教育・福祉・医療・行政に大別され、それぞれの専門領域による専門的な知識・技術を家族の力に還元していった。その結果、養育者がもつ子どもの養育力が向上し、安定的に子どもと関われるようになったのである。このように家族が安定することによって、学校生活の問題行動の減少や養育者の子どもに対する関わり方等に変化をもたらしたのである。

特に各専門領域の専門的な知識や技術についての表現から、家族の実情に合った生活の取り組み方や助言へと普遍的な知識や技術についての表現へと言い換えていくことが智の生成を促す取り組みに求められる重要な視点と示唆された。

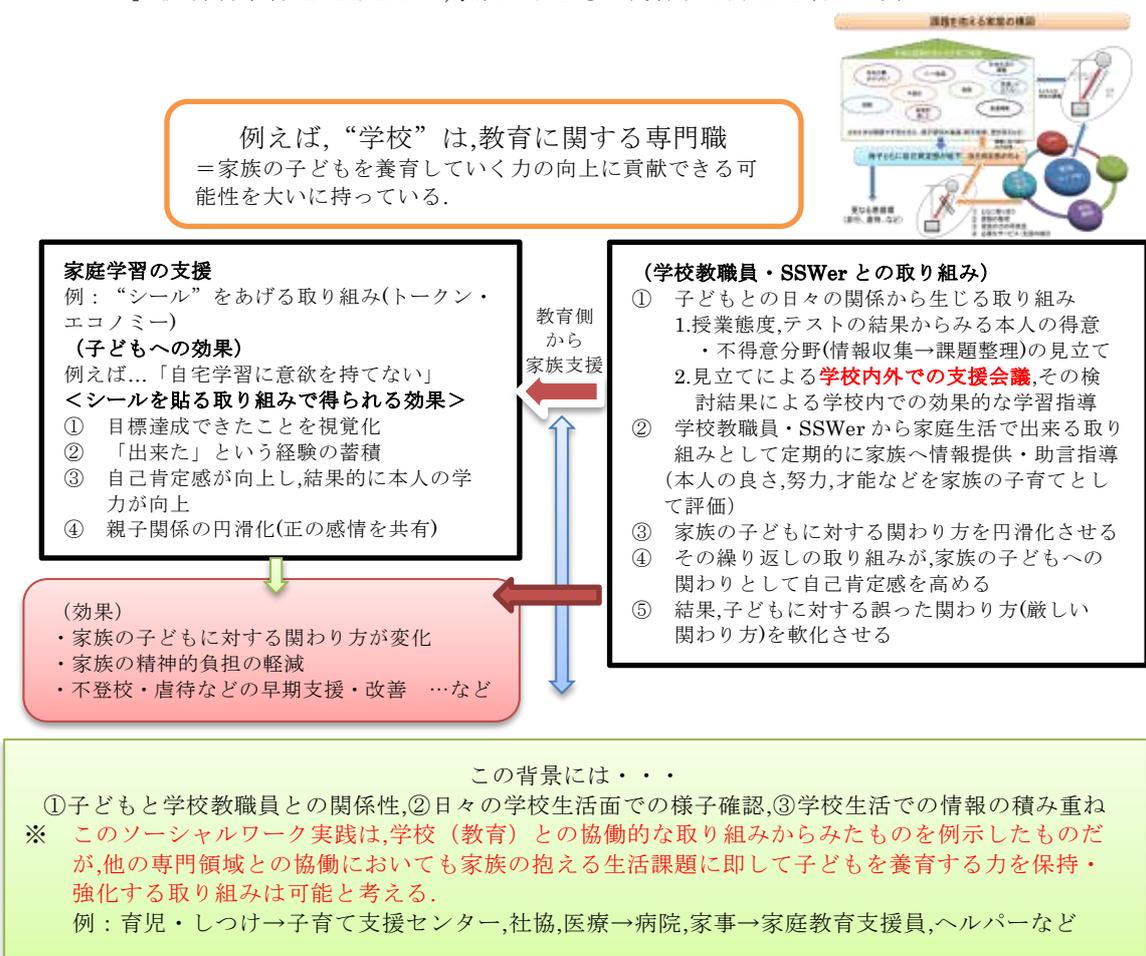
先述した「教育」領域で見出した実践例では、自宅学習に意欲をもてない子どもに対して、厳しく接してしまうという養育者の困り感がある事例を示した。ここでは SSWer が「第三者」として「教育」領域での専門的な実践を「家庭」領域でも取り組める方法として知識や技術を変換できるよう学校教職員を援助した(例:宿題ができたならシール(トークン)をあげる取り組み。子どもの学習に対する①目標達成の視覚化、②出来た(シール)の蓄積、③達成感を視覚的に捉えることによって意欲が向上させる)。このスペシフィックな表現をジェネリックな表現に応用していくための技術や伝達方法の向上が求められる。その点で SSWer によるコンサルテーション技術が重要なものになると考える。つまり、

子どもとの関わりに課題を抱えるハイリスク家族に対して、適切な関わり方を教授することは、単に養育者自身の子どもに対する関わり方が良くなるばかりでなく、子どもの良さが見えやすくなるため、養育者の子どもに対する愛情をもった関わりが増えていったのではないかと考える。この背景には、地域内における支援者同士の協議が、学校教職員からの子ども家庭支援に活かされていた。

このように他領域の支援者との関わりが学校教職員の子どもや養育者への対応の向上に繋がり、養育者の子どもを養育する力の向上に貢献していることが確認できた。子ども家庭支援によって親の育ちを支えることが結果的に子どもの育ちに繋がるため、子どもが育つ生活環境を支えるには、地域を構成する多領域の支援者等による多面的な視点からの家族に対する生活支援が必要なのである。

図 3. 「学校ソーシャルワークを通して見た子ども家庭支援」

家族を対象に、「子どもの生活習慣や親子のコミュニケーションの大切さ、思春期の課題、不登校など様々な子育てに関する悩みを聞いたり、親子の学びや育ちを支援する」(文部科学省 2011)ことで、家族の子どもを養育する力を地域内で高める。



第 2 項:円環型コンサルテーション・プロセス

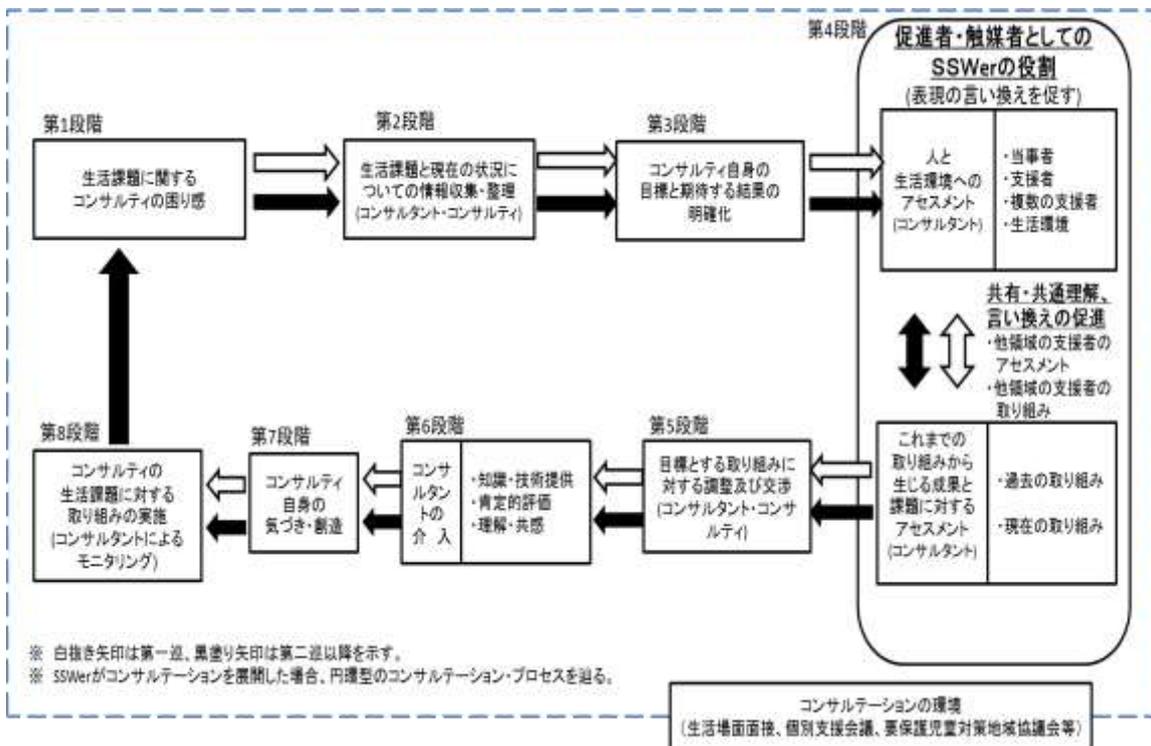
先述したように,SSWer として,子どもの教育を受ける権利や機会を保障することを目

的に支援に取り組むには、子どもの生活環境の最も基盤となる家庭環境への関わりは必要不可欠である。そのため地域における支援者がもつ知識・技術についての表現を、家族の実情に合った普遍的な知識や技術についての表現へと言い換えていくことが智の生成に求められる。つまり専門的表現を他領域の人とも分かち合える表現に言い換えて話し合うことのできるようなコンサルテーション技術が SSWer に求められると考える。

コンサルテーションとは「2人の専門家であるコンサルタントとコンサルティの間の専門的援助過程であり、コンサルタントがコンサルティの抱えているクライアントの精神衛生に関係した特定の問題をコンサルティの仕事のなかで、より効果的に解決できるよう援助する関係」(カプラン 1961)として位置づけられている。1970年代には、対象を個人とは限定せず、個人・グループ・組織・社会を対象としたコンサルテーションが提唱され(ロジャース 1976)、ソーシャルワーク領域のコンサルテーションにおいても対象を拡大して捉える方向へと転換し、多様化への道を辿ってきた(カデュージン 1977:37)。日本においても、特に保育や教育の領域での実践報告が多くみられ、近年では、コンサルタントとコンサルティが相互に入れ替わり主体的に支援に参加していくという相互コンサルテーションの実践報告もなされている(藤崎・木原 2005:142)。

本章では、「福祉」領域から子ども家庭支援を進めるためのコンサルテーションの要素(「整理すること」「情報交換すること」等)を表2から確認できた。加藤(2009:12)は、コンサルテーションにおける単回のプロセスについて示している。本研究では、地域の支援者等との取り組みを通して、子どもや養育者の状況など日常生活の中で常に変化していくため、他領域の支援者へのコンサルテーションが単回で終わらず、常に循環するように展開されていった。ここで先述した要素(表2)を整理すると図2の円環型コンサルテーション・プロセスが確認できた。

図 4. 「円環型コンサルテーション・プロセス」



出典：加藤尚子(2009)「虐待を受けた子どもの支援者への心理コンサルテーションの機能とプロセスに関する研究」『社会福祉学』50(1),12.を基に筆者作成。

第1段階では、ハイリスク家族の抱えるハイリスク要因についての家族自身(もしくは、家族と関係のある支援者)等のコンサルティの困り感を出発点とすることでコンサルテーションの実践が始まる。第2段階では、コンサルタント(となるSSWerや専門領域における支援者)とコンサルティ(家族、もしくは家族と関わる支援者)との2者、あるいは複数の関係性において生活課題と状況に関する情報収集・確認である。第3段階では、コンサルティ自身が期待する結果と目標の明確化である。第4段階では、コンサルタントが第1、第2段階を受けての生活課題に関わる構成員や生活環境、これまでの生活課題に対する取り組みと取り組んだ上での成果と課題に対してのアセスメントである。この段階でSSWerは他領域の支援者のアセスメントや取り組みを共有・共通理解を図ることで、表現の言い換えを促す促進者・触媒者としての役割を果たしていた。第5段階では、コンサルタントによる生活課題に対する取り組みに対する調整及び交渉である。ここではコンサルティの期待する結果と目標、生活課題に関わる構成員、取り巻く生活環境・状況、過去から現在においての取り組んだ成果や課題を総合的にアセスメントした結果、上手くいったことと上手くいかなかったことを整理の上で、コンサルタントとコンサルティ(2者関係)との調整及び交渉の実践である。第6段階では、第5段階の検討結果、コンサルタントの介入の段階となる。この段階では、コンサルティに対してコンサルタントが持ちうる子ども

も家庭支援における必要な知識や技術の提供,家族や家族と関わる支援者に対する肯定的評価,理解や共感の取り組みである.その結果,第7段階では,コンサルティ自身に気づきやハイリスク要因に対する新たな生活課題に対する取り組みの創造が生じる.そして,第8段階では,コンサルティ自身が生活課題に対して取り組んでいくのである.

この一連のコンサルテーション実践によって生じた子ども家庭支援は家族の実情に合わせた提案や助言となっているが,新たな生活課題が生じることも人生の過程においてあり得る.そのためSSWerがコンサルテーションを展開した場合,円環型のコンサルテーション・プロセスを辿ることが明らかになった.また他領域の支援者同士が検討するためのコンサルテーションの場の確保(生活場面面接,個別支援会議,要保護児対策地域協議会等)が必要と考える.この場では,コンサルタントとコンサルティとの関係性は,一方向のみではなく,子ども家庭支援においては,例えば教育から福祉,福祉から教育へと相互コンサルテーションの実践となる.つまり,一連のコンサルテーション・プロセスにおいて,特に智の生成において重要となるのが,第4段階の「SSWerによる促進者・触媒者の役割」である.SSWerは他領域の支援者のアセスメントや取り組みを基に,コンサルタントとコンサルティ間で共有・共通理解を図るなかで,各専門領域の専門的な知識や技術についての表現から,家族の実情に合った生活の取り組み方や助言へと普遍的な知識や技術についての表現へと言い換えていくコンサルテーション技術が求められる.シャイン(1978:339-343)も,プロセスの円滑化を目指すコンサルタントの最も大切な役割は,促進者(facilitator)と触媒者(catalyst)だと位置づけている.そのためコンサルテーション場面において「ソーシャルワーカーたちは,他職種・他機関の専門家のアセスメントを助けるための整理を行い,生活に根ざした視点から,クライアントの状況を代弁する」(岩崎2011)のである.

したがって,実際の現場ではいくつかのアプローチを混合し,複数の方法を用いることは,「異なるレベル-例えば,認知,対人関係,家族,地域全体のレベルにおける複合相乗効果をもたらす.援助は,一連の異なるサービスを利用して,各家族のニーズに取り組めるよう仕立てられる」(カプラン 2001:103)のである.

おわりに

本章は,ハイリスク家族に対する家族保全を視点においた学校ソーシャルワークに関する研究である.学校ソーシャルワークを通してみえる子ども家庭支援を展開する上で,各当事者の智を促す促進者としてのソーシャルワーカーの援助技術に焦点をあてた研究を目指した.方法としては記録に基づきテキストマイニングによって分析した.その結果,円環型コンサルテーション・プロセスについて実践モデルを示すことが出来た.ハイリスク家族は多様かつ複合的なハイリスク要因によって,子どもを養育する力が低下している現状を確認できた.そのためハイリスク家族の現状に対し,地域ぐるみの子ども家庭支援を行った.その実践は,教育・福祉・医療・行政に大別され,それぞれの専門領域による

専門的な知識・技術を家族で出来る家庭内の生活の取り組みとして家族の力に還元することができた。このことから家族が安定することによって、子どもの学校生活における問題行動の減少や養育者の子どもに対する関わり方等に変化をもたらした。つまり、各専門領域の専門的な知識や技術についての表現を、家族の実情に合った家庭内で出来る生活の取り組み方や助言へと普遍的な知識や技術についての表現へと変換することが智の生成を促す取り組みに求められる重要な視点と考える。その点で家族と関わるソーシャルワーカーのコンサルテーション技術が今後もなお重要になると考える。子どもとの関わりに課題を抱えるハイリスク家族に対して、適切な関わりを教授することは、子どもに対する関わり方が良くなるばかりでなく、子どもの良さが見えやすくなるため、養育者自身が子どもに愛情をもった関わりが増えていったと考える。

地域内における支援者同士の協議が基盤にあることで、学校教職員による実践が促進されていることが本研究の結果からも確認できた。地域を構成する支援者との関わりが学校教職員の子どもや家族への対応の向上に繋がり、養育者が子どもを養育していく力の向上に貢献していることが確認できた。その結果が家族の力を保全することに繋がると考える。親の育ちを支えることが、子どもの育ちに繋がるため、子どもが育つ生活環境には多面的な視点からの支援の取り組みが必要なのである。

したがって、学校ソーシャルワーク実践を通して各当事者の智の生成を促す上で、家族と関わるソーシャルワーカーには促進者としての役割が求められる。この支援は家族の力を保全するとともに生活課題を抱える家族を支える地域づくり、ひいては子どもにとっての居場所づくりに繋がるため有効な実践であると考えられる。

注

- 1) 門田(1999)によれば、「学校ソーシャルワーク(school social work)は、児童生徒の等しく教育を受ける権利や機会を保障していくことを目的としたソーシャルワークの専門的援助活動である。学校ソーシャルワークでは、児童生徒が教育の機会均等が侵害された状況(situation)にあるとき、その状況改善に向けて取り組んでいく」とある。
- 2) 不登校や児童虐待等といった家庭状態の背景には多様な要因があり、親にかかる負担は、子育て、就労、経済的負担などの生活課題が多様かつ複合的に絡んでいる。この多様かつ複合的な生活課題を抱える家族を、カプラン(2001:49)は「ハイリスク家族」として位置づけている。また本研究では、この多様かつ複合的な生活課題の要因を、「ハイリスク要因」として表記する。
- 3) スクールソーシャルワーカーとしての配置の種類は次の2つに大別できる。教育委員会や教育事務所から小中学校等へ派遣される地域派遣型、小中学校等といった学校内に配置される学校配置型である。本章にて取り扱うデータは地域派遣型によるものである。

参考文献

- Caplan, G(1961) *An Approach to Community Mental Health*, New York: Grune & Stratton(=1968,山本和郎訳『地域精神衛生の理論と実際』医学書院,26-29.)
- 労働政策研究・研修機構(2012)「子どものいる世帯の生活状況および保護者の就業に関する調査(第1回子育て世帯全国調査)」『JILPT 調査シリーズ』95,5-32.
- 岩崎 香・北本佳子(2011)「ソーシャルワークにおけるコンサルテーションに関する探索的研究-インタビュー調査の結果から-」『鴨台社会福祉学論集』(20),43-51.
- 門田光司(1999)『学校ソーシャルワーク入門』中央法規.
- Kadushin, A(1977)*Consultation in Social Work*, Columbia University Press New York,1977,37.
- 加藤尚子(2009)「虐待を受けた子どもの支援者への心理コンサルテーションの機能とプロセスに関する研究」『社会福祉学』50(1),5-15.
- 北本佳子・岩崎 香(2010)「ソーシャルワークにおけるコンサルテーション研究の現状と方向性-コンサルティからコンサルタントへ-」『鴨台社会福祉論集』(19),99-108.
- Lisa Kaplan, Judith L. Girard(1994).*Strengthening High Risk Families:A Handbook for Practitioners.*(=2001,小松源助監訳,奥田啓子・鈴木孝子・伊藤富士江共訳『ソーシャルワーク実践における家族エンパワーメント-ハイリスク家族の保全を目指して-』中央法規.)
- 文部科学省(2014)『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』文部科学省.
- 文部科学省(2014)「平成25年度不登校になったきっかけと考えられる状況」『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』文部科学省.
- 佐藤英晶(2011)「教育相談における福祉的援助手法の視点」『帯広大谷短期大学紀要開学50周年記念号』48,69-78.
- Schein, E. H.(1978)*The Role of the consultant: Content expert or process facilitator?* *Personel and Guidance Journal*,56(6),339-343.
- Schein, E. H.(1999)*Process Consultation Revised: Building the Helping Relationship* Addison-Wesley Publishing Company, Inc.(=2002,稲業元吉・小川丈一訳『プロセス・コンサルテーション-援助関係を築くこと-』白桃書房.)

第4章:考察 不登校事例における家族支援を通して見た固有の「私」

はじめに

筆者のこれまでの実践を振り返ると、「不登校状態にある」等の子ども、「子育てに苦悩している」等の家族のように社会のなかでスティグマを抱え、本来の私が日常生活の中で埋没していく家族がいた。そのなかでも家族なりに試行錯誤、生活課題に取り組んだ結果、乗り越えるに至った家族も少なくない。その背景には、当事者である家族1人ひとりの語りを取り戻していった過程があると考えられる。

家族なりに不登校という生活課題に向き合い、取り組むことによって得られた生活上の知恵や技術、価値といった智の生成は、いわば生活課題に向き合うなかで家族が失敗と成功を繰り返しながらも得られた叡智の結晶なのである。

本章では、不登校の生活課題を抱える子ども、家族と、支援者との関係性から生じる語りに着目し、家族1人ひとりが日々の生活を通して、如何に生活課題を乗り越える為に身に付けた知恵や技術、価値を家族なりに見出されたのかについて考察した。

第1節:本章におけるソーシャルワークの取り組み

第1項: 問題の所在

「不登校状態にある」等の子ども、「子育てに苦悩している」等の家族のように社会のなかでスティグマを抱え、本来の私が日常生活の中で埋没していく家族がいた。そのなかでも家族なりに試行錯誤、生活課題に取り組んだ結果、乗り越えるに至った家族も少なくない。その背景には、当事者である家族1人ひとりの語りを取り戻していった過程があると考えられる。

下地(2015:258)によれば、「既成の網や類型化から破れ目を作って抜け出していくプロセスに、かけがえのない大切なものが生成するその可能性の芽を摘まないことに<配慮(ケア)>すべきなのである」と指摘している。

このことから多様かつ複合的な生活課題によって埋没した状態から、本来の私らしさを取り戻すことがソーシャルワーク実践に求められると考える。しかしながら、この私らしさを取り戻す¹⁾ということは、これまでの家族1人ひとりの歴史、文化、家庭や学校などといった生活環境での個人、家族、地域の支援者等との生活課題への取り組みや思い等をもとに、果敢に挑戦することで得られる失敗と成功の体験と機会を繰り返すことで得られる叡智の結晶であると考えられる。苦悩²⁾しながらも生活課題に取り組んだ上で生成された生活上の知恵や技術、価値を、本来の私らしさとして引き受けられたときこそ、「よく生きている」ということが感得されうる瞬間となり、固有の「私」を生きることに繋がるのではないだろうか。

第2項: 研究の目的

本章での目的は、(1)家族なりに不登校の課題に取り組んだ結果、どのような生活上の知恵や技術、価値といった智が得られたのかについて明らかにすること、(2)家族の語りから

「課題に取り組むまでの一連の語り」(梶原 2013:66)についての構成要素を整理することで、どのようにして固有の「私」を見出すに至ったのかについて明らかにしたい。

第3項：支援の取り組みの内容

(1) 支援の取り組みのなかで関わった家族

本章で取り扱う家族は、子ども(4名)、家族(4名)、学校教職員(5名)、某県における大学医学部附属大学病院(1名)の計14名から調査の協力をいただいた。そのなかで詳細な不登校経緯が聞けた小学生の事例である。家族のほとんどが、離婚や転居、転校など劇的な家庭環境の変化を子どもや家族が経験している。子ども自身はいじめや友人関係のトラブル、心身の病気や障がい等の生活課題を抱えていた。取り組みのなかで関わった子どもたちは、学校がある日中は自宅にひきこもり、家族や学校教職員からの登校刺激に過敏な反応する(心身症、家庭内暴力、精神疾患など)、登校への葛藤が強い子どもである。調査を通して、子どもや家族の生活課題に対する取り組み内容や語りがデータとして得られた事例である。

第4項：語りと向き合う上での記述過程

(1) 記録に基づいたテキストマイニング

ソーシャルワーク実践を通して、各当事者の語りを記録として蓄積した。各当事者が生活課題に対してどのように実践し、変化等がみられたのかに注目した。その記録に基づきテキストマイニングによって分析した。論文表記する際には、各当事者の象徴的な語りに着目し、文字化・図式化することで一般化した。

- 1) 逐語化した記録からみえる当事者の語りを意味の分かる範囲内に文節ごとに区切って分類し、テキストデータとして変換した。
- 2) テキストデータに、語りID、回答者ID、回答者、質問ID、質問項目、語りの内容、語りの属性をつけることで、各当事者の語りを項目ごとに分類した。語りを分類する際には、TASを用いて、各当事者の語りを構成する肯定的/否定的な単語を整理した。その結果をもとに各当事者の抱える生活課題としてまとめた。その分類した各当事者の語りをもとに当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りに焦点をあてながら探求する。
- 3) 筆者の研究では、「課題に取り組むまでの一連の語り」(梶原 2013:66)を概念として確認している。また、エンパワーメントの発達段階³⁾で各段階においても、その語りのプロセスは確認でき課題解決だけではなく、そのプロセスの重要性(梶原 2013:66)を指摘している。本章で取り扱う当事者においても、不登校の生活課題と向き合いながら、家族なりに課題に取り組んでいた。そのため各語りの過程の構成を確認するために、分類した各当事者の語りを「明確化」「意識化」「参加・体験」「回復」「取り組み」「関係性」の属性別に分類し、各語りの構成する要素を整理した。

(2) 質的内容分析における理論的コード化

全体を通して、日々のソーシャルワーク実践を基に、当事者である私と支援者である私

との関係性から生じる語りから取り組みのなかで生じた語り 1つひとつを理論的コード化によって検討した.手続きとしては,オープン・コード化→軸足コード化→選択的コード化の分析過程を図った.具体的には,実践によって得た語りで家族が抱える生活課題に関する象徴的な語りに焦点をあて文字化・図式化してまとめた.その一般化した概念を他の概念との関連性を比較して1つひとつを整理した.

第2節:結果 不登校の生活課題に取り組む各当事者の語り

第1項:調査から得られた結果

(1)調査で得られた語りのデータ整理

依頼した16名中,調査の協力が得られたのは14名(77.4%)であった.その結果,1,624項目の語りを抽出できた.その内訳は,子どもが256項目(16.0%),家族が635項目(39.0%),学校教職員が548項目(34.0%),医師が185項目(11.0%)の語りを確認できた.

1)生活課題に取り組む子どもの語りの内容

不登校状態にある子どもの中には,学校教職員からの関わり(電話連絡による状況確認,家庭訪問による声掛け等)において否定的な語りが多く確認された.それは,病気などの体調不良を理由に長期欠席している子どもに多かった.学校教職員の期待(登校刺激,宿題のやり取り,頻繁な家庭訪問等)に対して,子どもたちは応えることができず自己肯定感が低下している状況が確認できた.一方で,体調のよい時は学校のことや勉強のことも考えられ,部活動に所属している子どもは,練習に参加する等,行動や気持ちが外に向きやすいことが確認できた.しかしながら,休んでいた分を取り返そうと懸命に取り組むため,無理が祟り体調を崩すこともあるようだ.

2)生活課題に取り組む家族の語りの内容

家族は不登校状態にある子どもへの世話や将来への不安から,否定的な語りが多く確認された.家族の語りから,不登校状態が長引くことで学校復帰に見通しのつかない不安が生じていた.家族にとっては,学校に行くことで将来の進路,就職に繋がる必要な学びの機会が得られると捉えていた.しかしながら,子どもの不登校状態に対してどう関われば良いのか,家族の不安と迷いが語りから確認できた.一方で,家族なりの生活課題に対する取り組み,子どもや家族の新たな良さの発見,家族関係の見直し等が家族の取り組みを通して得られていることが語りを通して確認できた.不登校の生活課題に対して,家族が一致団結して取り組むことは新たな家族の価値観や姿勢を生み出しているのではないだろうか.その取り組みが家族の肯定的な語りに繋がっているものと考えられる.

3)生活課題に取り組む学校教職員の語りの内容

学校教職員は不登校状態にある子どもに対する指導の在り方についての困り感が多く,不登校の生活課題に変化がみえにくいことから不全感を抱えていた.そのため子どもへの指導についての否定的な語りが多く確認された.まず,学校に来ていない子どもの状態像が掴みづらいことから,子どもに対する声掛け(褒める,励ます等の)言葉かけなどの働

きかけに困り感を抱えていた。次に不登校状態が長期化する場合、遅れている学力の補充、友達との関係の構築等を含めた学校復帰や将来の高校受験等に対する支援の取り組みについて困り感を抱えていた。支援という点では、多様かつ複合的な生活課題を抱える家族に対して、学校現場での取り組みに限界性があることから、医療、福祉、行政等の地域の支援者の見立てのもと学校側の支援体制を構築したいというニーズも抱えていた。一方、学校教職員も苦悩しながらも子どもや家族との関わりを通して、子どもの理解、家族の状況に則した取り組みの見直しがなされていることが確認できた。その結果が学校教職員の肯定的な語りに繋がっていると考えられる。

4)生活課題に取り組む医師の語りの内容

医師もまた不登校状態において変化がみえにくいことから否定的な語りが多く確認された。症例によっては、治療に3年～6年かかることから、義務教育そのもののシステムに子どもたちの状況が合わなくなっていることが分かる。そのなかで医師が取り組む内容として、健康の確保(睡眠を整える等)、家族への子どもの健康面での助言・指導の他にも、学校復帰に向けたリハビリ(適応指導教室や塾等)、卒業・進学をサポート(進路相談等)というように学校教職員が本来ならば担う取り組みを医師が引き受けているため医師側の負担は大きい。このように教育・医療ともに相互に連携を必要としながらも、個人情報の取り扱いなど倫理的な課題を抱えているために、実現できていない現状があった。

したがって、不登校の生活課題に取り組むにあたり、その背景に多様かつ複合的な生活課題を抱えているにも関わらず、地域の支援者との連携は極端に少ない状況にあることを語りから確認できた。

第3節:考察 不登校事例を通してみた家族なりの固有の「私」の発見

第1項:不登校の生活課題に取り組む中で得られた固有の「私」

不登校の生活課題に家族 1 人ひとりが取り組むなかで、家族なりに課題に取り組むことによって得られた知恵や技術、価値が子どもの語りを通して確認⁴⁾できた。ここでは不登校の生活課題に取り組むなかで得られた学校への価値づけ(学校に行く意味・休む意味)について、子ども・家族の語りに基づいて考察する。

表 1. 「不登校状態の子ども・家族の語りからみえる学校に行く意味・休む意味」

学校に行く意味・休む意味 / 語りの内容	不登校状態の子ども・家族の語りからみえる学校に行く意味・休む意味		共通項
	ポジティブ感情	ネガティブ感情	
行く意味	(1)子どもにとっての居場所(人や場所、物) ・子どもにとっての何らかの安心できる場や人、あるいは物がある。認められる場＝居てほしいと思える場。 ・その居場所には、子どもを受け入れてくれる人がいる。 ・友達・先生たちの共に歩む姿勢や取り組みがみえる。	(1)社会との繋がりが限局化 ・不登校状態の長期化による学習の機会の減少、友達との関係の希薄化し、子どもにとっての居場所がなくなってしまう。子どもにとっての行く意味が見出しにくくなる。社会との繋がりが限られてしまい、家庭内の世界となってしまう。	(1)子どもの存在(居場所)を位置づける場 ・家庭以外の社会との繋がりを作る場所。中学生としての自分、高校生としての自分というように、子どもにとってのアイデンティティを位置づける。一方で、不登校もしくは休学・退学することで、社会的地位を見失い自己不一致の状態となりやすい。
	(2)子どもの教育を受ける権利を保障する場 ・学習の機会の確保や友だちや先生との関わりを通して、社会生活における対人スキルや道徳、ルール等を学んでいく場。 ・子どもたち1人ひとりに合わせた個別支援、別室での学習・試験対応、保護者との検討等。	(2)教育を受ける機会の減少 ・不登校状態の長期化による学習の遅れ。学校を休んでいる自分と進級・進学していく友達との差に焦燥感を抱える。 ・遅れを取り戻すための孤独な学習。 ・不登校状態が長期化しているため、学習や友達との話題、遊び等の共通な取り組みに入りづらくなる。	(2)子どもの教育を受ける権利を保障する場 ・学習の機会の確保や友だちや先生との関わりを通して、社会生活における対人スキルや道徳、ルール等を学んでいく場所。子どもたち1人ひとりに合わせた個別支援、別室での学習・試験対応、保護者との検討等。知ることもその場所。
	(3)夢や目標の実現の場 ・子ども自身が夢や目標に向かって進んでいくための知るための場所。社会に出る前の準備期間となる場所。 ・数多くある情報(高校・大学・仕事等)から取捨選択できる。 ・必要な知識・技術・対人関係等を学びながら実践する。	(3)将来への不安 ・進学後の不安を抱えやすい。学校生活から遠のいていく分、将来選択に必要な情報も限られ、子ども自身、家族自身の孤独な取り組みになりやすい。 ・学校生活から得る学習、生活体験を通して知識や経験を得ることが少ないため、限られた見識・選択になりやすい。その中で、夢・目標の選択となりやすい。	(3)夢や目標の実現の場 ・子ども自身が夢や目標に向かって進んでいくための知るための場所。社会に出る前の準備期間。数多くある情報(高校・大学・仕事等)から取捨選択できる。必要な知識・技術・対人関係などを学びながら実践することができる。この取り組みを積み重ねることで、子ども自身の見識や選択幅が広がる。
休む意味	(1)自分を知ること(自己覚知) ・自分の置かれている状況(自分自身のこと、病気・障がいに関する知識)について理解を深める。 ・家族、専門職と共に苦悩しながらも取り組むことで、病気や障がい、自分自身に対する理解を深めていく。 ・自分自身の健康状態に見合った取り組みを、周りのサポートを得ながら見出し、健康状態＝社会での行動範囲となりやすい。	(1)自分を知ること、先の見通しが見えない不安 ・病気や障がいに対する理解することの難しさ ・身体の不調(痛み、睡眠障害、不眠状態の継続による疲労の蓄積、社会生活に耐える体力の低下等)による社会生活の不応答状態の継続。 ・本人なりに学校生活に適應する努力はするも、健康状態の改善が見込めないために失敗に終わることが多々ある。出来ない自分に対して落ち込みやすい(学習性無力感)。	(1)自分を知ることを知る期間(自己覚知) ・学校という世界から離れることによって、自分の置かれている状況(自分自身のこと、病気・障がいに関する知識)について理解を深める期間。家族、専門職と共に苦悩しながらも取り組むことで、病気や障がい、自身に対する理解や気持ちよさを深める。
	(2)家族や学校教職員の理解や支え ・子どもにとって次のステップ(学習)に取り組む、友達と遊ぶ、再登校、進学に向けた受験等の取り組み)に移るために、子ども本人の現状を理解してもらうことが必要不可欠。次のステップに移るための準備期間として、一時家庭内で過ごすことも必要。 ・子どもの置かれている状況(子ども自身のこと、病気・障がいに関する知識等)について学ぶ。 ・家族、専門職と共に苦悩しながらも取り組むことで、子どもに合った関わり方を学び、また更に理解を深める。	(2)家族や学校教職員の理解がない、支えがない ・専門職などの良き理解者と出会えないために子ども自身も自分の状態が分からない。 ・子どもの置かれている状況(子ども自身のこと、病気・障がいに関する知識等)が分からない。理解しにくい。 ・不登校状態となり、家庭内で過ごしている子どもの状態が分からず「怠けている」と捉えられやすい。子どもも分からないため、周りの評価を悪く感じやすい。自分自身のことを「怠け者」と認識。	(2)生活課題に取り組む期間、準備する期間 ・子どもが置かれている状況や課題に取り組む期間。次のステップに移るための準備期間と捉えられる。家族の関わり、専門職の助言や同じ不登校状態にある人との出会い、体験、その人の乗り越え方を知る。生活課題を乗り越えるためのモチベーション。学校という世界以外の社会資源(適応指導教室等の場、高認等の資格)を知る。その選択肢や見識を広げることができ。実際に、その場を見学したり、挑戦してみたりするなかで、自分に合ったものを取捨選択していく。その体験を通して、自分自身の目標や夢を見出す。自分自身の状況に見合った取り組みや、周りのサポートを得ながら見出し、いく。
	(3)自分なりの乗り越え方を見出すための取り組み ・子どもの置かれている状況や課題に取り組むため、社会との繋がりを作っていく。そのために、さまざまな社会資源を目指した努力をする。 ・同じ不登校状態にある人との出会い、体験。その人の乗り越え方を知る。生活課題を乗り越えるためのモチベーション。学校という世界以外の社会資源(適応指導教室等の場、高認等の資格)を知る。その選択肢や見識を広げることができ。実際に、その場を見学したり、挑戦してみたりするなかで、自分に合ったものを取捨選択していく。その体験を通して、自分自身の目標や夢を見出す。	(3)社会から取り残される不安 ・不登校状態が長期化することにより、そのまま卒業したり、休学や退学の選択肢を選ばざるを得ない。 ・同級生の友達の変化に対する焦り＝社会から取り残される不安に繋がる。 ・子ども本人の状態が不良のため、家庭から出ることも出来ない。学校以外の情報の選択や体験することができない。	(3)自分なりの意味を見つける期間 ・子どもの置かれている状況や課題に対して、失敗と成功を繰り返しながらも取り組むなかで、学校以外の視野が広がる。これまで当たり前であったこと(学校に行くこと、部活・勉強に取り組むこと等)が当たり前ではなかったことへの気づき。家族との密な時間を通して、自分なりの今後の方向性について意味付けし、価値を見出し、いく。

学校に行く意味としては、子どもたちにとっての「学校とは」という意味付けが確認できた。それは(1)子どもの存在(居場所)を位置づける場、(2)子どもの教育を受ける権利を保障する場、(3)夢や目標の実現の場に整理された。休む意味としては、休んでいる期間に子どもたちが取り組む内容について確認できた。それは(1)自分を知ることを知る期間(自己覚知)、(2)生活課題に取り組む期間、準備する期間、(3)自分なりの意味を見つける期間に整理された。

この表から、子どもや家族 1 人ひとり「学校に行く、行かない」という価値に葛藤を抱いていたが、苦悩しながらも不登校の生活課題に取り組むことで家族なりの「不登校とは」「学校とは」等の新たな価値が見出されていた。不登校の背景にある多様かつ複合的な生活課題によって本来の私らしさが埋没していく中で、家族なりに生活課題に対して創意工夫しながら取り組み、失敗と成功の体験を通して子どもや家族の新たな良さの発

見,家族関係の見直し等が見出されていた.このように家族なりの固有の「私」を見出していることがわかった.この背景には,家族 1 人ひとりの語りからは生活課題に取り組む上で,子どもや家族を支える地域の支援者との語りも存在していた.当事者である私と支援者である私との関係性が,生活課題を抱える人の力を活性化させ,その結果が子どもや家族なりの学校に行く意味,休む意味⁵⁾という新たな価値の創造に繋がったのではないだろうか.

第 2 項:固有の「私」が見出されるまでの一連の語りの構成要素

第 1 章では,「不登校の生活課題を乗り越える過程において,生活上の困り感(生活課題)を『何に困っているのか明確にする語り』,『家族の問題として取り組むべき課題と気付く(意識化の)語り』,『さまざまな情報から取捨選択し,周りからの手助けから,社会参加・機会のなかで失敗や成功する体験の語り』,『社会参加・機会のなかで体験から自分らしさ、自信などが回復する語り』,『課題に対する取り組みの語り』という一連の語りのプロセス」(梶原 2013:66)を概念として確認している.また,エンパワーメントの発達段階で各段階においても「課題に取り組むまでの一連の語り」は確認でき,課題解決だけではなく,その取り組むプロセスの重要性(梶原 2013:66)についても述べた.

そこで不登校の生活課題に取り組む家族の語りを「明確化」「意識化」「参加・体験」「回復」「取り組み」「関係性」の属性別に分類した.その結果,全 1,624 項目中,明確化(388 項目),意識化(458 項目),参加・体験(336 項目),回復(103 項目),取り組み(145 項目),関係性(194 項目)であった.全体の語りのなかでも子どもと家族の内訳は次の通りである.子どもの語りは全 256 項目中,明確化(62 項目),意識化(61 項目),参加・体験(46 項目),回復(25 項目),取り組み(15 項目),関係性(47 項目)であった.家族の語りは全 635 項目中,明確化(113 項目),意識化(186 項目),参加・体験(132 項目),回復(61 項目),取り組み(70 項目),関係性(73 項目)であった.

以上の各語りの構成を示すために,各当事者の語りをもとに「明確化」「意識化」「参加・体験」「回復」「取り組み」「関係性」の属性別に分類し,各語りの構成する要素を分類した.この表は明確化から関係性の語りの項目に対し,ポジティブ感情(肯定的感情を含んだ語り),ネガティブ感情(否定的感情を含んだ語り)を構成する要素を分類したものである.家族 1 人ひとりが生活課題に向き合い,その人なりに取り組む要素についてまとめることを目的に,各語りの構成要素を整理した.

表 2. 「語りの一連のプロセスの構成要素」

語りの項目	肯定/否定的感情	語りを構成する要素
明確化	ポジティブ感情	課題の整理,物事のはじまり・きっかけ,課題の継続性,心身の不調の説明・訴え,望み・希望,日課,他者への気配り親の支えなど
	ネガティブ感情	課題が多く整理できない,課題が生じる時間・頻度,説明不能な心身の不調,物事のはじまり・きっかけ,自己否定,課題の継続性,日常生活での違和感,日課など
意識化	ポジティブ感情	課題の理解・気づき,見通しをもつ,支えてくれる人の存在の気づき,将来に向けての課題(受験・進学),病気・障害の課題に向き合う覚悟,環境への順応,肯定的な感情の焦点化,現在の(本人・家族)取り組むべき課題の気づき,他者への要望,他者と自己の違い,取り組むときのイメージ(理想),前向きな感情の受け止め,原因となる物事と結果としての出来事の関係性の認識など
	ネガティブ感情	課題が多く本人・家族が取り組むべき課題に気づけない,見通しがつかないことへの不安,心身の不調の気づき,不安全感,無意識のなかの不安感,否定的な感情の焦点化,課題が起きたときの原因探し,他者と自己の違い,孤独感,出来ない自分の気づき,過去と現在のできること・できないこと,支えてくれる人の存在に気づかない,他者への非難など
参加・体験	ポジティブ感情	活動参加,体調良好,親子のスキンシップ,認める言葉かけ,近い将来あるイベント・行事の認識,物事に対する前向きな願い・欲求,今できること・できないことの整理,同年代との交流・同じ体験,他者を認めること,仲間からの誘い,次のステップに進むための練習・体験の場,スモール・ステップアップ(小目標達成)など
	ネガティブ感情	健康などの喪失体験,気持ち・コミュニケーション・記憶などの齟齬,失敗体験,過去できなかったこと,自己破壊的な追い込み(取り組み),自信の低下,相手に対する不信感,失敗体験の積み重ね(学習性無力感),社会性の未熟さ(遊びルール,交通手段の理解できない等),同年代との交流・同じ体験ができないなど
回復	ポジティブ感情	本人らしさの発揮,家族・友人などの人間関係,趣味・特技,適度な触れ合い(身体接触),達成感,出来たという感覚,他者からの理解,気持ちの受容,近い将来のイベント・行事を楽しめる気持ち,集団への受け入れ,物事の肯定的な受け入れ,自発的な発言,自己表現,新しい価値・考え方の発見,日常に対する感謝(当たり前のことが実は当たり前のことじゃない),他者への感謝,外界へのアプローチ(学校への試験登校など)など
	ネガティブ感情	なし
取り組み	ポジティブ感情	専門職に対する質問・要望,目標時期の設定,体調管理,他者とのつながり(連携・連絡),新しいことへのチャレンジ,出来たという経験の積み重ね,習慣づけ,電話など道具を使ったコミュニケーション,見通しをもった多様なサポート,情緒的な助言・関わり,柔軟なサポート(出来ないときは,別のやり方で実現),地域の社会資源とのつながり,情報共有,課題解決に向けた提案など
	ネガティブ感情	なし
関係性	ポジティブ感情	家族,友達,先生とのつながり,信頼している人からの助言,話の分かりやすさ,親しさ,熱意,理解がある,関係に慣れる,安定的な関係性,社会的承認(居場所),本人の状況を知っていること(認知),所属集団(学校・部活などの団体),所属集団の社会的地位,状況確認,地縁のなかでの継続的な人付き合い,見守る姿勢,見守られていると感じること,同じ課題に取り組んだ経験値数,先に進みたいという期待感など
	ネガティブ感情	話の分かりにくさ,不親しさ,冷たい,無理解,馴れ合いの関係,不安定的な関係性,本人の状況をよく知らない,所属集団(学校・部活などの団体),地縁のなかでの継続的な人付き合い,とりあえずの関係,築き上げた人間関係の喪失,見てもらえてない感覚,同じ課題に取り組んだ経験がない(未経験者)など

この表から,各語りにおいて生じるポジティブ感情を構成する要素は,物事を進展させる可能性を秘めるものと考えられる。一方で,ネガティブ感情を構成する要素は,物事を後退させる可能性を秘めるものと考えられる。第 1 章では,「一時後退する語り」(梶原 2013:65)と捉えている。この後退する語りこそが,家族が生活課題を乗り越えるための「しなるバネ(力)」(梶原 2013:66)となる可能性を秘めるものと考えられる。生活課題を抱える家族は,自身の力や周囲のサポート等を得ながらも,成功と失敗を繰り返しながら少しずつ前進していく力をもつ。そのため後退することも,これからの生活課題に取り組む上で大事な家族の語りの 1 つなのである。また「回復」と「取り組み」の語りにおいて,ネガティブ感情は今回確認できなかった。つまり,「明確化」「意識化」「参加・体験」の過程を前進と後退をしていることが確認できた。当事者と支援者との「関係性」をベースに,家族にとって十

分な「参加・体験」を経験として得られた段階で、「回復」と「取り組み」の過程に至るものとする。「取り組み」については、新たな課題に向けての移行の段階であり、現在抱えている生活課題については乗り越えた語りと捉えられる。支援の過程において、支援者と当事者との関係性が深く関係している。両者の関係が拗れたり、切れたり、新しく結び直す際には、前進していた語りが後退する語りとして生じることも考えられる。この一連の流れを通して、子どもや家族1人ひとりが固有の「私」を見出していた。

おわりに

本章では、不登校の生活課題を抱える家族を対象として、不登校の背景にある多様な生活課題のある人たちの語りを対象に取り組んだ。家族なりに不登校の生活課題に取り組んだ結果、失敗と成功の繰り返しの上で得られた生活上の知恵や技術、価値について各当事者の語りから明らかにした。その結果、不登校の生活課題に取り組む中で得られた学校への価値づけ(学校に行く意味・休む意味)について明らかになった。

不登校の生活課題に向き合うことで、家族なりの「不登校とは」「学校とは」等の新たな価値が見出していた。筆者の出会った当事者の語りでは「私は今まで色々なことに悩み、苦しみながらも、私なりに色んな挑戦をしてきました。失敗もしたけど私なりに成功した経験もありました。その経験からの学びを振り返り、不器用だけど私自身よく頑張ってきたと思います」のように家族なりに取り組んだ結果、子どもや家族の新たな良さの発見、家族関係の見直し等の生活上の知恵や技術、価値に繋がったのではないかと考える。生活課題によって本来の私らしさが埋没していく中で、家族なりに創意工夫しながら取り組み、失敗と成功の体験を通して子どもや家族の新たな良さの発見、家族関係の見直し等が見出されていた。このように家族なりの固有の「私」を見出していることがわかった。この背景には家族を支える地域の支援者との語りも存在していた。この当事者である私と支援者である私との関係性が、生活課題を抱える人を活性化させた結果、家族なりの学校に行く意味、休む意味という新たな価値の創造に繋がったと考えられる。

次に「課題に取り組むまでの一連の語りの構成要素」では、不登校の生活課題に取り組む家族の語りを、「明確化」「意識化」「参加・体験」「回復」「取り組み」「関係性」とカテゴリ別に分類した。語りから、当事者自身の性格、その人らしさ、趣味・特技、才能、努力、人間関係などの要素を確認している。そのため語りから「その人そのもの」を感じてやまないのである。その語りを活性化させるということは、その人自身を元気にすることに繋がると考える。つまり、その人の語りを聴くということは、(1)相手を独立した1人の人間＝人生の主体者、(2)人間性を尊重し育む＝その人自身の成長・その人らしさ、(3)課題に対する焦点化＝気づき、課題整理、情報収集、取り組む勇気、(4)課題解決策を見出す＝その人なりの乗り越え方・可能性を発掘、(5)第3者と関係性の構築＝基本的信頼感の回復・癒しという語りの効果があるのではないだろうか。その背景には、語りに含まれるストレングスの要素に着目し、支援者の働きかけによって、その可能性を増幅・拡大した取り組みがあ

ると考えられる。その連綿とした関わりが、子どもや家族なりの学校に行く意味、休む意味という固有の「私」の発見に繋がったと考える。このことから生活課題を抱える当事者が循環的な取り組みを通して、柔軟に私を取り戻しており、本章の目指すところの「不登校状態にある」等の私、「子育てに苦悩している」等の私という概念を越えた先にある本来の私を見出すことに繋がると共に、既成化された物語(概念)から抜け出していく脱物語へと繋がったのではないだろうか。

注

- 1) 下地(2015:256-258)によれば、「『自らが自らの声で語る』ということは何を意味するのであろうか。『私』の声の発生には、時間の問題がある。記憶と忘却、恐れと否認、『闘技的』な感情や情動の生成の流れのなかで、時には長い年月がかかる。即興性やタイミング性という因子は、臨床の現場ではひそかに尊重されている」と「自らが自らの声で語る」の時の重要性について説明している。
- 2) 下地(2015:155)によれば、「社会的苦悩,对人的苦悩,個人の内面の苦悩を『サファリング(suffering)』で一括りにすれば,歴史的にそして同時代的にも,サファリングに対する対処法は,個体や時代や文化によって多様性を極めてきた」と説明している。
- 3) 久木田(1998:29-31)によれば、「開発途上国の事例研究から,身体的,心理的,社会的,経済的,政治的側面および権限や資源の獲得状況および自己決定や参加状況に対応した,次の5段階の発達モデル」について指摘している。それは第1段階「基本的ニーズ・レベル」,第2段階「アクセス・レベル」,第3段階「意識化レベル」,第4段階「参加レベル」,第5段階「コントロール・レベル」である。この5つの段階を経て,社会的に抑圧されていた人々が本来もっている力を取り戻し,その力を発揮するに至るプロセスについて述べている。
- 4) 芹沢(2012:61-62)によれば、「子どもの現状に思いをはせることは,親の現状に思いをはせることであり,親子関係の現状に思いをはせることである」と対概念であることを説明している。
- 5) 滝川(2012:376-386)は、「学校に行く意味」として、「生きる力・働く力にじかにつながるかはわからなくても,この複雑な社会にあっては,知識や知的技能は得られるものなら得たほうがよいと一般にはいえます。学校とは,人間が生まれながらにもつ『知る』ことへの欲求を,その個人にとっても社会全体にとっても『役に立つ知識』へと向かわせようとする場所です。学校のもつ意味は,そのような『知る』ことそのものの場所となる」,そして,「学校を休む意味」は「休んでいるあいだをどう過ごすか…(一部,省略)…『モラトリアム』とはお休みの期間ではなく,課題にしっかりと取り組む期間を意味する。学校が社会的労働からのモラトリアム,不登校がさらにその学校からのモラトリアムだとすれば,学校を休んで,かわりに何に取りくむのか。そこに『学校を休む意味』『不登校の意味』があります」と指摘している。

参考文献

- Bateson, G.(1972).Steps to an Ecology of Mind.New York:Ballantine.(=2000,佐藤良明訳『精神の生態学』新思索社.)
- 加茂 陽(2006)「被虐待児童への支援の基礎理論」加茂 陽編著『被虐待児童への支援論を学ぶ人のために』世界思想社,3-37.
- 久木田 純(1998)『エンパワーメント 人間尊重社会の新しいパラダイム』現代のエスプリ No.376,29-31.
- 岡本晴美・加茂 陽(2014)「社会の構造と力学」『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会,42-44.
- 大下由美(2003)「日常性のなかでの資源」加茂 陽編著『日常性とソーシャルワーク』世界思想社,83-112.
- 芹沢俊介(2012)『家族という意志 よるべなき時代を生きる』岩波新書.
- 下地明友(2015)『<病い>のスペクトル 精神医学と人類学の遭遇』金剛出版.
- 滝川一廣(2012)『学校へ行く意味・休む意味 不登校ってなんだろう?』日本図書センター.
- 内田 治・川嶋敦子・磯崎幸子(2012)『SPSS によるテキストマイニング入門』オーム社.
- ウヴェ・フリック(2009)『質的研究入門—<人間の科学>のための方法論』春秋社.
- 山岸文恵(2014)「『私』によるソーシャルワーク論考」『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会,28-35.

終章：研究成果 固有の「私」を生きるまでの系譜

不登校の生活課題を抱える家族へのソーシャルワーク実践において、当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りからみえてきたものを整理する。

第 1 節： 不登校の生活課題が生じるまでの過程

筆者がこれまで関わった家族の状況から、不登校の生活課題がどのような過程を辿り生じたのかを第 1 章第 2 節第 3 項(1)の図 12 にて示した。この図から不登校状態にある子どもは、離婚や転居に伴う家庭環境の劇的変化を体験していることがわかった。この背景に着目すると、夫婦間の性格や子育ての価値観の不一致、DV、就労・経済的課題などの家族 1 人ひとりが抱える生活課題が実践を通して確認されており、不登校の背景には多様かつ複雑的な生活課題が絡み合っている状況が明らかになった。

また同章同節同項(2)の図 13,14 では、それぞれの家族の実情をみると家庭内の生活課題を抱え込んでいた。筆者の実践を通して出会った家族の中には、例えば離婚を機に 1 人で子育てをすることになり身近に相談相手がおらず悩みを抱え込んでいる養育者が少なくなかった。養育者自身が悩みを抱えているにも関わらず相談に至らなかった要因として「どこに行けば子育てに関する情報や相談できる人に会えるのか分からない」「自分の子育ての失敗を指摘されたくない」等の養育者の語りを確認したことがある。このことから筆者が実際に関わった生活課題を抱える家族は、多様かつ複合的な生活課題を抱えており、地域から孤立する中で不登校や児童虐待、心身の健康状態の不良等が生じていることが家族との関わりを通して明らかになった。

第 2 節： ハイリスク家族の抱える生活課題の背景とプロセス

第 2 章第 3 節第 1 項(1)～(3)では、ハイリスク家族は多様かつ複合的な生活課題を抱えていることがわかった。図 3 では、①「仕事と育児の両立に対する悩み」として、「養育者が抱える子育てに係る負担感」「仕事と育児の両立の悩み」等がみえてきた。この養育者の状況から②「子育てに対する不安感」として、「子どもとの関わりに自信がもてない」「子どもの良さや力に気づきにくい」等の状況があった。③「『生活課題の抱え込み』と『地域からの孤立』」として、「家庭の問題(恥)を知られたくない」「助けを求める＝他人に迷惑をかける」「上手くいかないことの焦燥感」「周りの視線」「周りに対する敵意・不信感」等から生活課題を抱え込み、地域から孤立していた。その結果、④「慢性的な閉塞感や不安感」「心身症」「不登校・ひきこもり状態」「(養育者からの)行き過ぎた子どもへの関わり」等に繋がり、「こころの健康問題」が生じていたことが家族との関わりを通して明らかになった。

第 3 節： 不登校の生活課題を乗り越える家族の語り

第 1 項： 生活課題に取り組むまでの一連の家族の語り

第 1 章第 3 節第 1 項では、不登校の生活課題を抱える家族との関わりを通して図 15 の

語りが見出された。同図の一連の過程から、①明確化、②意識化、③参加・体験、④回復、⑤取り組み(⑥関係性)の語りが明らかになった。特に③の「参加・体験」の語りでは、子どもや家族 1 人ひとりが筆者もしくは各当事者との取り組みの中で、多くの情報の中から自分たちが取り組めるものを自分で取捨選択し、家族自身が繰り返し取り組む姿を確認してきた。失敗と成功を繰り返す中で、低下していた自己肯定感が向上し、本来の家族 1 人ひとりの役割や力、強さが回復していく様を各事例から確認できた。その結果が家族にとっての生活課題に取り組む勇気を支え、目の前にある生活課題を乗り越えるに至ったのではないだろうか。この一連の語りには、相互の基本的な関係性(例：生活課題を抱える子どもや家族 1 人ひとりと支援者である筆者との信頼関係)を基盤に一連の語りが促進されると考える。

第 2 項： 揺らぐことのできる家族の力(しなるバネの語り)の発見

第 1 章第 3 節第 1 項の図 15「生活課題に取り組むまでの一連の語り」を通して、子どもや家族 1 人ひとりが生活課題に向き合い、創意工夫しながら取り組んでいる姿がみえてきた。一方で「後退する語り」が明らかになった。この語りを通して、不登校の生活課題に向き合いつつも、時に休憩し、時に諦める等の姿がみえてきた。生活課題に取り組む子どもや家族 1 人ひとりの姿から「しなるバネ」＝「揺らぐことのできる当事者の力」を確認することが出来た。このように子どもや家族 1 人ひとりには揺れつ戻りつしながらも生活課題に取り組むことが分かった。さまざまな葛藤や失敗・成功体験を繰り返しながらも、各当事者にとっての経験として蓄積することで、家族なりの生活課題の乗り越え方を見出していったのである。つまり、生活課題に取り組む勇気の果てに、家族にとっての新たな家族像や価値観、人生観といった不登校の生活課題を超克した新たな子どもや家族 1 人ひとりの姿が実践を通してみえてきた。この生活課題に取り組む一連の語りの過程の中で苦悩しながらも得られた知恵や技術、価値こそが各当事者の叡智の結晶＝智であると考える。

第 4 節： 家族の力を支える家族保全の実践

第 2 章第 3 節第 2～4 項で、多様かつ複合的な生活課題を抱えるハイリスク家族が支えられた背景には、地域の支援者からの子どもや養育者の健康の確保、生活習慣の見直し、子どもとの関わり方等の支援活動が展開された。つまり、支援者がもつ専門的な技術や知識を家族が出来る取り組みとして一般化することによって、生活課題に対する家族なりの乗り越え方が見出せたのである。家族が抱える多様かつ複合的な生活課題を、地域内における教育・福祉・医療・行政の支援者が専門性を活かして協働的に取り組むことによって、家族の養育する力が支えられるだけでなく、その実践自体が多様かつ複合的な生活課題に対応できる独創性と活動力をもった支援に繋がったのではないかと考える。

第5節： 家族の力を支える地域の支援者による家族保全の視点

第3章第3節第1項の図3では、「学校ソーシャルワークを通してみた子ども家庭支援」を示した。これは子どもを養育していく力が低下しているハイリスク家族の現状に対し、地域における家族を対象としたソーシャルワークに取り組んだ。その支援の取り組みは、教育・福祉・医療・行政に大別され、それぞれの領域の専門的な支援の取り組みを家族が出来る生活の取り組みとして家族の力に還元していった。その結果、家族が安定的に子どもと関われるようになったのである。このように家族システムが安定することによって、子どもの学校生活における問題行動の減少や家族の子どもに対する関わり方等に変化をもたらしたのである。この背景には、各専門領域の専門的な知識や技術を含んだ語りを家族の実情に合った取り組み方や助言へと普遍的な知識や技術を示す語りへと言い換えていく実践が、家族の力を支えた1つの視点であることが分かった。

第6節： 智の生成を促す促進者としての援助技術

第1項： 円環型コンサルテーション・プロセス

第3章第3節第2項の図4では、「円環型コンサルテーション・プロセス」を示した。智の生成の促しにおいては第4段階の「SSWerによる促進者・触媒者の役割」が重要であることがわかった。ソーシャルワーカーは他領域の支援者のアセスメントや取り組みを基に、コンサルタントとコンサルティ間で共有・共通理解を図る中で、各専門領域の専門的な知識や技術についての表現から、家族の実情に合った生活の取り組み方や助言へと普遍的な知識や技術についての表現へと言い換えていくコンサルテーション技術が求められることが明らかになった。

第7節： 固有の「私」を生きるまでの系譜

第1項： 家族なりの固有の「私」の発見

第4章第3節第1項の表1では、「不登校状態の子ども・家族の語りからみえる学校に行く意味・休む意味」について示した。不登校の生活課題に向き合うことで、子どもや家族なりの「不登校とは」「学校とは」等の新たな価値が見出されていた。実践を通して、生活課題によって本来の私らしさが埋没していく中で、家族なりに創意工夫しながら取り組み、失敗と成功の体験を通して子どもや家族の新たな良さの発見、家族関係の見直し等が見出されていた。このように家族なりの固有の「私」を見出していることがわかった。つまり、当事者である私と支援者である私との関係性が、生活課題を抱える人を活性化させた結果が子どもや家族なりの学校に行く意味、休む意味という子どもや家族なりの固有の「私」の発見に繋がったと考える。このことから「不登校状態にある」等の私、「子育てに苦悩している」等の私という概念を越えた先にある固有の「私」に繋がったのではないだろうか。

第 2 項：固有の「私」を生きるまでの系譜

不登校事例を通して見たファミリーソーシャルワーク実践から、子どもや家族 1 人ひとは、かれらなりに不登校の生活課題に取り組むことによって生活課題に対する知恵や技術、価値を得ていた。この智は苦悩しながら不登校の生活課題に向き合うことで「不登校とは」「学校とは」等の固有の「私」を見出していた。筆者が出会った当事者の 1 人は「私は今まで色々なことに悩み、苦みながらも、私なりに色んな挑戦をしてきました。失敗もしたけど私なりに成功した経験もありました。その経験からの学びを振り返り、不器用だけど私自身よく頑張ってきたと思います」と語っている。ここからみえる当事者の智は、家族なりに取り組んだ結果、子どもや家族の新たな良さの発見、家族関係の見直し等の生活上の知恵や技術、価値が得られたと考える。そして、生活課題に苦悩しながらも取り組んだ上で生成された私を、「私として引き受けられたと実感できたとき」こそ、「よく生きている」と感得されうる瞬間となり、他の何者でもない固有の「私」を見出す機会に繋がると考える。この「私」自身が見出された背景に着目すると、本章第 1 節第 3 項(2)でも述べたように、さまざまな葛藤や失敗・成功体験を繰り返しながら、各当事者に経験として蓄積された。その繰り返しの取り組みの中で、家族は創意工夫を繰り返しながら家族なりの生活課題の乗り越え方を見出していったのである。その生活課題に取り組む勇気の果てに、家族の新たな価値観や学校に対する思い等、家族にとって新たな家族像や価値観、人生観といった不登校の生活課題を超克した新たな家族の姿が実践を通して明らかになったのである(第 1 章第 3 節第 2 項の図 18,19)。

おわりに

本研究では、不登校事例を通しての家族へのファミリーソーシャルワーク実践を基に当事者である私と支援者である私との関係性から生じる語りに着目し、家族が家族なりに生活課題を乗り越える為に身に付けた知恵や技術、価値といった智(wisdom)の生成とかれらとの語りを通してみえる固有の「私」を生きるまでの過程について明らかにすることを目的に論究した。その結果、(1)不登校の生活課題が生じるまでの過程、(2)ハイリスク家族の抱える生活課題の背景とプロセス、(3)不登校の生活課題を乗り越える家族の語り、(4)揺らぐことのできる家族の力(しなるバネの語り)の発見、(5)家族の力を支える家族保全の実践、(6)家族の力を支える地域の支援者による家族保全の視点、(7)智の生成を促す促進者としての援助技術、(8)固有の「私」を生きるまでの系譜について示した。生活課題を抱える当事者との関わりを通して、「不登校状態にある」等の私、「子育てに苦悩している」等の私という既成化された概念を越えた先にある固有の「私」を生きることに繋がったものとする。つまり、本研究での実践を通して、生活課題を抱える家族は否定的な物語から抜け出し、新たな物語を紡ぐに至った。その背景には、語りに含まれるストレングスの要素に着目し、支援者の働きかけによって、その可能性を増幅・拡大した取り組みがあった。その連綿とした関わりが、家族なりの生活課題の乗り越え方を見出すことに繋がっていると考える。したがって、家族1人ひとりの語り(=「私」)を取り戻す、固有の「私」を生きる過程に繋がったと考えられる。

本研究を通して、「固有の『私』へと紡ぐ未来の語り」としてケネス・ゲーガン(2008)の言葉を基に3つの可能性について提言したい。それは(1)変化を生み出す媒体としての対話、(2)多声性を取り扱うソーシャルワーク実践、(3)未来を紡ぐ語りである。

(1)では、第4章においてハイリスク家族がもつ子どもに対する認識に肯定的な変化が生じたことを明らかにした。また地域にいる福祉・教育・医療・行政などの支援者との協働により家族の実情に合った助言に繋がった。それは主には地域にある要保護児童対策地域協議会の機能を活かし地域の支援者間にて検討した。このように家族とソーシャルワーカー、地域の支援者同士との対話を繰り返すことによって、新たな支援方法の構築、子ども・家族の新たな見方、価値の創造に繋がったものとする。

ケネス・ゲーガン(2008:219)によれば、「対話には、もう一つの意味もあります。ある種の対話は、変化や発展、新たな理解を生み出すこともあるのです。このような、対話のもつ第二の意味については、これまでほとんどふれてきませんでした。主に、『創造』の問題——人々がいかにして共に現実を創造していくのかという問題——に焦点をあて議論してきたからです。対話を通していったん作り上げたものを、再び対話を通して変化させたり、新しいものを生み出したりするにはどうすればいいのでしょうか。そもそも、なぜ、そうする必要があるのでしょうか。これは、『変化を生み出す媒体としての対話』という問題です。ここでいう変化とは、単にある見方をやめて他の見方をするということではなく、人々

がよそよそしい関係から抜け出して、共に豊かな未来へと歩むようになることを意味しているのです」と対話の可能性について指摘している。

つまり、ハイリスク家族が抱える多様かつ複合的な生活課題に対して、各専門領域を担う地域の支援者との協働の語り合いの中で、例えば、要保護児童対策地域協議会では1つの家族に対して、地域の支援者からの専門的な知見や技術を重ねあわせることによって、家族の実情に合ったサポートを実現させている。この「創造」的な作業を促す役割として、ソーシャルワーカーが「変化を生み出す媒体」として、地域の支援者の語りを促すなど促進者としての役割が求められる。

(2)では、ケネス・ゲーガン(2008:258)は、『多声性』——困難な状況における『声』を多様にする——こと——です。ここで目的となるのは、何らかの『解答』や『新しいストーリー』を見つけることではなく、幅広い新たな選択肢を生み出すことです。たくさんの『声』が身近にあることで、さまざまな行為の可能性がクライアントの前に開かれます。また、多様な『ものの見方』に接することによって、現実が構成されたものであるという意識を深めることができるのではないかとということも期待されています。私たちは、『たった一つの真実』ではなく、『たくさんある真実の一つ』を見出すのです。こうした意識は、…(一部、省略)…たびたび言及してきた『解放』へとつながるものかもしれません」と指摘している。

つまり、ハイリスク家族は1つの生活課題のみならず、その生活課題が複数に絡み合っているため、支援方法も単一の取り組みよりも、その生活課題に対応した福祉・教育・医療・行政などの専門領域による支援の取り組みが求められる。そのため家族支援による地域の協働が必要となる。その取り組みのなかで、それぞれの専門的な視点による語り、個人・家族の語り、地域の語りを重ね合わせることによって、新たなその人らしさ、価値、力が湧き出るのみならず、家族や地域に対する新たな真実が見えてくることを可能性として示唆している。このようにソーシャルワークの取り組みにおいては、個人の語り、家族の語り、地域の語りを促したり、繋げたり、解いたりする取り組みが必要となる。

(3)では、このように人の語りを活かしたソーシャルワークの取り組みには、「人と人が関係を結ぶということは、共同で未来を構築すること」(ケネス・ゲーガン 2008:2)であると考えられる。先述したように、語るとは「その人自身」と向き合うことを示しているため、その人との語りに触れるためには関係性を共に作り上げることが求められるだろう。ケネス・ゲーガン(2008:73)によれば、「私たちが、信頼できる何か、確固とした現実感を求めるならば、それもまた『関係』を通してのみ達成されるでしょう。…(一部、省略)…言語もまた、私たち人間から決して切り離されないものです。言語がなければ、『何が存在するか』『それらと私たちの関係はどんなものか』などと問うことさえできません。さらに、言語は文化や歴史に深く織りこまれていきますから、関係についての理解もまた、文化や歴史によって制限を受けているということになります。私たちは、決して全貌を把握することのできない関係性の総体——すべてがすべてと関係し合っているような——の中にいる

のです」と指摘されるように、人との関係を構築することによって、その人の語りに触れることができると考えられる。

これまで日々のソーシャルワーク実践のなかで出会った人たちは、多様な生活課題によって、自分の自信をなくし、可能性をも見えづらくなっていたことから、その人の語りが失われ、次第に地域から孤立していた。しかしながら、筆者との実践事例を見ても分かる通り、子どもや家族は前に進もうとかれらなりに努力しもがいてきたのである。その過程でソーシャルワーカーとして、家族 1 人ひとりと語り合うことによって抱えている生活課題に取り組んでいった。ケネス・ゲーガン(2008:96)によれば、「言語を含む世界や文化全体に視野を広げ、言語その中でどのように機能するのか、つまり、言語による構成がすなわち文化への参加である」と指摘されるように、語りを介して家族は社会に参加していったのである。それは家族と繋がりを持ち、学校と繋がりを持ち、地域と繋がりを持っていったのである。

固有の「私」へと紡ぐ未来の語りには、ケネス・ゲーガン(2008:105)が指摘するように、「われわれは、語りにおいて夢を見る。語りにおいて白昼夢を見る。語りによって記憶し、期待し、望み、絶望し、信じ、疑い、計画し、改め、構成し、うわさし、学び、憎み、そして人を愛する」とあるように、私たちの人生や普段の生活を包み込んでいるのは、やはり語りなのである。私たちは、他者によってある物語の登場人物として扱われる。私たちは日々の生活のなかで「自分自身の話」をしたり、自分の過去について詳しく話したりする。つまり、語ることによって「私」自身と向き合うことに繋がるため、その人との語りに触れるためには関係性を共に作り上げることが求められる。

家族が抱えてきた「不登校状態にある」等の私、「子育てに苦悩している」等の私と語り合うことによって、子どもや家族 1 人ひとりがこれまで閉ざされてきた社会や文化から、新たな社会や文化への繋がりへと再構築することが捉えられた。

家族との語りからは・・・

「僕は不登校になって良かったと思う。お父さんとお母さんと一緒にいるんなこと
ができたから、この苦しさを乗り越えられたなら、この先どんなことがあっても頑
張っていけるんじゃないかって。」

「私は今まで色々なことに悩み、苦しみながらも、私なりに色々な挑戦をしてきまし
た。失敗もしたけど私なりに成功した経験もありました。その経験からの学びを振
り返り、不器用だけど私自身よく頑張ってきたと思います。」

※ 「 」中の斜体文字は家族の語りを示す。

上記の語りから、当事者である私と支援者である私との関係性を基に生活課題を抱え

る人を活性化させた結果が、子どもや家族なりの学校に行く意味、休む意味という智の生成に至り、かれらなりの固有の「私」を見出すことに繋がったと考える。このことから不登校という既成の網や類型化から苦悩しながらも破れ目を作っていく取り組みを通して、生活課題を抱える子どもや家族1人ひとりが固有の「私」を生きることに関わったと考える。支援者である私が実践の中で出会った子どもや家族は、「こうありたい」と願う理想の私と「でも、できない」と思い留まる現実の私との間に矛盾を感じながらも生活課題に試行錯誤しながら取り組み、失敗と成功を繰り返すことで生活課題に対する知恵と技術を経験として積み重ねていた。その結果、先述の語りのように自分自身や家族との和解を果たし、子どもや家族なりに取り組んだ末の固有の「私」を生きるに至っていた。これは子どもや家族1人ひとりと支援者である私との関係性から生じる「語り」からみえてきたのである。つまり、私たちが語り続けることは、これからの私たちの人生において進むべき羅針盤でもあり、同時に、未来を紡ぐことに繋がることを示唆するものとして考える。

これまでの不登校事例を通して見た生活課題を抱える家族1人ひとりと支援者との関係性から生じる語りから得た智は、今後の子どもや家族を含めた当事者支援、ならびにソーシャルワーク実践における理論構築に大きく寄与するものと期待する。

最後に本研究の限界性、効果、今後の展望について整理する。まず本研究の限界性である。本研究は臨床的な現場に基づいたものであり、現場で出会った子どもや家族等との取り組みを中心に取上げた。出会った当事者は、不登校の悩み、子育ての悩みなどの混沌とした現実と直面していた。全体を通して述べたように、当事者自身が直面している現実について、混乱を抱えながらも果敢に生活課題に取り組む中で、子どもや家族なりの意味や価値が現場の中でみえてきたのである。この生の現実を捉えるため、本研究では可能な限り当事者の個別的体験に沿う形での質的研究に取り組んできた。しかしながら、支援者と当事者との関係性から生じる語りに着目しているものであるため、当事者から見たもの・支援者から見たもの（それぞれの主観）が本文の内容に影響している。そのため本研究に取り組むにおいては、先行研究・統計ソフト、論文投稿による学会審査などを経て、研究の精度を高めていったが、当事者が体験したいいわゆる、個別的体験の域を超え、一般化することの限界性があった。例えば、学校でいじめを受けて、不登校になったケースでは、学校との対応、相手方の家族との対応、いじめた児童生徒への対応、事件性があれば、それに対する対応など、多様性があるため、端に家族の智や固有の「私」ということだけでは、「越えられない領域の広がり」もあり、一般化することの難しさがある。

次に本研究の効果である。全体を通して述べたように、何が当事者を苦しめているのか、当事者の個別的体験である困窮や精神的苦痛は本人にどのように体験されているのか、それが本人にとってもつ意味はどうすれば明らかにできるのかは本人自身にしかわからない。つまり「クライアントの体験とは、たまたまその人だけに起こり、世間の人々とは何

の関係もない偶発的な出来事ではなく、どんな人にも起こりうる人間の普遍的なことがら、濃縮された形でクライアントに体験されていることを意味」(佐久川 2009:4)するように、本研究でも臨床的な現場の中で当事者の語りを注意深く観察することによって、当事者の変容のきっかけや過程をみることができたのである。ここに本研究の効果が見出されると考える。

そして、今後の展望である。本研究は、日々のソーシャルワーク実践を基に、記録に基づいたテキストマイニング、理論的コード化という方法を用いた。本方法を使用する上での利点は、「いかによりよい支援を実現するか」という実践的課題に応える点である。現場での実践者が、普段から何となく感じているが明確に言葉にできない「勘」や「予測」といったものを、調査データとして記述(言語化)し、他のケースと比較しながら分析を繰り返すことによって、その現象に共通して現れる特徴を明らかにし、現場に役立てることを目指した。そして不登校の生活課題を抱える家族を対象に調査し、その結果を交叉させながら分析することにより、より深い分析結果を得ることを目的とした。しかし、本研究で取り扱ったケースは、支援を目的とした関わりであるため研究を目的としたデータ収集と分析ではなかった。またデータ整理と分析に当てる時間と労力が多く費やされた。そして、実践を通して語られた内容は全てではない。今回、当事者と支援者との関係性から生じる語りに着目した取り組みとしているが、関係性があるが故に各当事者が語れない状況もあることを踏まえておきたい。したがって、データが不足している部分は、「語れない」部分と捉えられる。人は自分のことをすべて話すわけではない。また、自分自身のことを完全に理解しているわけではないし、それを正確に言葉で表すことができるとは限らない。しかしながら、学校に行きづらい状況にある子どもへの関わりにおいて、子どもと家族相互のあいだで交わされた行為や発話、その背景を詳細に観察すると、実践では語られなかった側面を発見することができるのである。本研究における教訓は、調査、分析、執筆にはそれぞれ膨大な時間がかかるということを理解すること、そして自分が投入できる時間と労力の全体を慎重に計り当初の調査の規模を定めること、さらに複数の研究手法を採用する場合はそのバランスをよく考えるということである。

本研究を通して、当事者や支援者との関わりのなかで、「智」や「固有の『私』」の概念が見出された。今後は、見出された概念をより深めるために、質的研究のみならず、量的研究においても分析し、その科学性を確保するために努め、今後の家族支援に役立てていきたい。

参考文献

- 阿部史郎・河 幹夫(2008)『人と社会-福祉の心と哲学の丘-』中央法規。
- Arthur Kleinman(1988).Rethinking Psychiatry:From Cultural Category to Personal Experience.(=2012,江口重幸・下地明友・松澤和正・堀 有伸・五木田紳共訳『精神医学を再考する 疾患カテゴリーから個人的経験へ』みすず書房。)

- Bateson, G.(1972).Steps to an Ecology of Mind.New York:Ballantine.(=2000,佐藤良明訳『精神の生態学』新思索社.)
- 梶原浩介(2013)「不登校とひとり親家庭・家族支援における語りにも焦点をあてたソーシャルワークの取り組み-」『2013 年度熊本学園大学大学院社会福祉学研究科修士論文』1-172.
- 梶原浩介(2014)「不登校の課題を抱えるひとり親家庭に対するソーシャルワークの取り組み 人の語りと課題解決に向けたエンパワーメントの発達段階」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』20(1),1-32.
- 梶原浩介(2015)「不登校と慢性疲労症候群 人の語りからみえる生活障害、学校に行く意味,休む意味の一考察」日本社会福祉学会『九州社会福祉学』(11),11-23.
- 梶原浩介(2015)「ハイリスク家族と家庭教育力 人の語りからみえる生活課題と家庭状態に対する家族保全」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』20(2),25-52.
- 梶原浩介(2015)「生活課題を抱える家庭の現状に関する研究 母子家庭の現状からみた家庭が抱えやすい生活課題に関する一考察」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』21(1),45-63.
- 梶原浩介(2016)「学校ソーシャルワークにおける子ども家庭支援の展望 子ども家庭支援の在り方と促進者としての援助技術」日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』(11).
- 梶原浩介(2016)「不登校事例を通して見た家族支援におけるファミリーソーシャルワークに関する研究 家族の語りからみえる『智』の生成と『私』自身の確立」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』22(1).
- 梶原浩介(2016)「義務教育制度を採用する国における不登校問題に関する研究 中国・韓国・ドイツと日本の義務教育制度における不登校問題」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』22(2).
- Kenneth Gergen(1998).An Invitation to Social Construction.(=2008,東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版.)
- 下地明友(2015)『<病い>のスペクトル 精神医学と人類学の遭遇』金剛出版.
- 山岸文恵(2014)『『私』によるソーシャルワーク論考』『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会,28-35.

文献目録

- Abels,P.and Abels,S L.(2001), “Understanding narrative therapy :a guidebook for the social worker.” ,Springer publishing company.
- 阿部史郎・河 幹夫(2008)『人と社会—福祉の心と哲学の丘』中央法規.
- 安達映子(2010)「家族協働参画実践の展開—高齢者福祉分野におけるファミリーグループカンファレンス(FGC)を取り入れた家族参画型サービス計画策定の試行を通して」『立正大学社会福祉研究所年報』(12).
- 安達映子(2010)「家族ソーシャルワークにおけるナラティブ・アプローチの展開—認知症介護家族との実践を通して」『ソーシャルワーク研究』(35),48-55.
- 青田泰明(2005)「不登校現象の家庭要因に対する一考察—『学校への意味付け』に関わる文化的再生産」『社会学研究科紀要』(60),30-41.
- 荒井浩道(2014)『ナラティブ・ソーシャルワーカー” <支援>しない支援” の方法』新泉社.
- 荒木慎一郎(2002)「世界の不登校問題(5)ドイツ/転換点に立つ就学義務制度」『月刊生徒指導』32(10),64-67.
- Arthur Kleinman(1988).The Illness Narratives:Suffering, Healing and the Human Condition.(=2003,江口重幸・五木田 紳・上野豪志共訳『病の語り—慢性の病いをめぐる臨床人類学』誠信書房.)
- Arthur Kleinman(1988).Rethinking Psychiatry:From Cultural Category to Personal Experience.(=2012,江口重幸・下地明友・松澤和正・堀 有伸・五木田 紳共訳『精神医学を再考する—疾患カテゴリーから個人的経験へ』みすず書房.)
- Arthur Kleinman(2006).What Really Matters:Living a Moral Life Amidst Uncertainty and Danger.(=2011,皆藤 章監訳,高橋 洋訳『八つの人生の物語—不確かで危険に満ちた時代を道徳的に生きるということ』誠信書房.)
- Bateson, G.(1972).Steps to an Ecology of Mind.New York:Ballantine.(=2000,佐藤良明訳『精神の生態学』新思索社.)
- Blake, R. Rogers, M. Jane, S(1976).Consultation: A Handbook for Individual and Organization Development, Addison-Wesley(=1978,田中敏夫監訳『コンサルテーションの科学—個人・グループ・組織・社会の行動変革を推進する』産業能率短期大学出版部.)
- Boursiquot, Philippe-Edouard; Soreni, Noam : Review of Keys to parenting your anxious child., Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry / Journal de l'Academie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent , 19(4), 315.
- Caplan, G(1961) An Approach to Community Mental Health, New York: Grune & Stratton(=1968,山本和郎訳『地域精神衛生の理論と実際』医学書院,26-29.)

- Catana Brown(2001).*Recovery and Wellness*.(=2012,坂本明子監訳『リカバリー—希望をもたらすエンパワーメントモデル』金剛出版.)
- Cowden, Peter A. : *Social anxiety in children with disabilities*.,*Journal of Instructional Psychology* , 37(4), 301-305.
- Engestrom, Y. Engestrom, R. &Vahaaho, T.(1999), “When the center does not hold : the importance of knotworking. ” ,In s. chaiklin, m. hedegaard, & u. j. Jensen (eds). *Activity theory and social practice : cultural-historical approaches*. Aarhus: Aarhus university press.
- Engestrom, Y. Engestrom, R. & Karkkainen, M (1995). “ Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities.” ,*Learning and instruction*,319-336.
- Erkkin, Emine et al. : *Examining school related factors leading to dropout through children's conceptions and experiences: Development of a scale for attitudes toward elementary school*., *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(1),109-118.
- 藤井穂高(2002)「世界の不登校問題(6)フランス/法制度レベルからみた不登校」『月刊生徒指導』 32(11),50-53.
- 藤井 泰(2002)「世界の不登校問題(7)イギリス-義務教育学校への就学とホームエデュケーション」『月刊生徒指導』 32(12),54-57.
- 藤崎春代・木原久美子(2005)「総合保育を支援する研修型コンサルテーション—保育者と心理の専門家の協働による互惠的研修」『教育心理学研究』 53,133-145.
- 藤村まどか(2013)「貧困状況下における子どもの生活と主体性—子どもへのインタビュー調査の結果から」『教育福祉研究』 (18),41-52.
- Francis J. Turner(1996).*Social Work Treatment:Interlocking Theoretical Approaches*.(=1999,米本秀仁『ソーシャルワーク・トリートメント上—相互連結理論アプローチ』中央法規.)
- Francis J. Turner(1996).*Social Work Treatment:Interlocking Theoretical Approaches*.(=1999,米本秀仁『ソーシャルワーク・トリートメント下—相互連結理論アプローチ』中央法規.)
- Gerald Monk, John Winslade, Kathie Crocket and David Epston(1997).*Narrative Therapy in Practice:The Archaeology of Hope*.(=2008,国重浩一・バーナード・紫『ナラティブ・アプローチの理論から実践まで-希望を掘りあてる考古学-』北大路書房.)
- Harriett M. Bartlett(1970).*The Common Base of Social Work Practice*.(=2009,小松源助訳『社会福祉実践の共通基盤』ミネルヴァ書房.)
- 五十嵐哲也・萩原久子(2004)「中学生の不登校傾向と幼少期の父親および母親への愛着との関連」『教育心理学』 (52),264-276.

- 池田充裕(2002)「世界の不登校問題(2)シンガポール/義務教育制度導入前夜の状況」『月刊生徒指導』32(6),61-65.
- 井上真奈美・鈴木結香(2011)「看護系大学における放射線に関する教育内容の現状」『山口県立大学学術情報看護栄養学部紀要』(4).
- 岩田香奈江(2008)「不登校問題に対する政策的対応の現状と課題—東京都の不登校発生率地域差に対する社会構造的要因に注目して」『人文学報社会学』(43).
- 岩崎 香・北本佳子(2011)「ソーシャルワークにおけるコンサルテーションに関する探索的研究—インタビュー調査の結果から」『鳴台社会福祉学論集』(20),43-51.
- 次期国民健康づくり運動プラン策定専門委員会(2012)『健康日本 21 (第2次) の推進に関する参考資料』厚生科学審議会地域保健健康増進栄養部会,1-156.
- Kadushin, A(1977)Consultation in Social Work, Columbia University Press New York,37.
- 梶原浩介(2016)「義務教育制度を採用する国における不登校問題に関する研究—中国・韓国・ドイツと日本の義務教育制度における不登校問題—」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』22(2).
- 梶原浩介(2016)「学校ソーシャルワークにおける子ども家庭支援の展望—子ども家庭支援の在り方と促進者としての援助技術」日本学校ソーシャルワーク学会『学校ソーシャルワーク研究』(11).
- 梶原浩介(2016)「不登校事例を通してみた家族支援におけるファミリーソーシャルワークに関する研究—家族の語りからみえる『智』の生成と『私』自身の確立」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』22(1).
- 梶原浩介(2015)「生活課題を抱える家庭の現状に関する研究—母子家庭の現状からみた家庭が抱えやすい生活課題に関する一考察」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』21(1),45-63.
- 梶原浩介(2015)「ハイリスク家族と家庭教育力—一人の語りからみえる生活課題と家庭状態に対する家族保全」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』20(2),25-52.
- 梶原浩介(2015)「不登校と慢性疲労症候群—一人の語りからみえる生活障害,学校に行く意味,休む意味の一考察」日本社会福祉学会九州部会『九州社会福祉学』(11),11-23.
- 梶原浩介(2014)「不登校の課題を抱えるひとり親家庭に対するソーシャルワークの取り組み—一人の語りと課題解決に向けたエンパワーメントの発達段階」熊本学園大学社会関係学会『社会関係研究』20(1),1-32.
- 梶原浩介(2013)「不登校とひとり親家庭—家族支援における語りに焦点をあてたソーシャルワークの取り組み」『2013 年度熊本学園大学大学院社会福祉学研究科修士論文』,1-172.
- 加藤尚子(2009)「虐待を受けた子どもの支援者への心理コンサルテーションの機能とプロセスに関する研究」『社会福祉学』50(1).

- 門田光司(2006)「わが国における学校ソーシャルワーカーの役割機能に関する調査報告」『社会福祉学』46(3).
- 門田光司(2004)「不登校児の母親へのグループワーク実践」『社会福祉学』45(2).
- 門田光司(2002)「不登校児童生徒に対する学校ソーシャルワーク実践の役割機能について」『社会福祉学』42(2),67-78.
- 門田光司(2000)「学校ソーシャルワーク実践におけるパワー交互作用モデルについて」『社会福祉学』41(1).
- 門田光司(1999)『学校ソーシャルワーク入門』中央法規.
- 神村栄一(2001)「不登校の定義・研究の歴史」『「不登校・ひきこもり」指導の手引き』.
- 風間英仁(1998)「不登校現象とその対応策—不登校発生要因における学校社会の問題構造とその対応策の研究」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究紀要』(17),137-156.
- Kenneth Gergen(1998).An Invitation to Social Construction.(=2008,東村知子訳『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版.)
- 北本佳子・岩崎 香(2010)「ソーシャルワークにおけるコンサルテーション研究の現状と方向性—コンサルティからコンサルタントへ」『鴨台社会福祉論集』19,99-108.
- 喜多祐荘・小林 理(2005)『よくわかるファミリーソーシャルワーク』ミネルヴァ書房.
- 金 龍哲(2002)「世界の不登校問題(3)中国/中国における義務教育制度と不登校対策」『月刊生徒指導』32(8),65-69.
- 久木田 純(1998)『エンパワーメント 人間尊重社会の新しいパラダイム』現代のエスプリ(376),29-31.
- 楠本洋子・名須川知子(2014)「兵庫県公立幼稚園における子育て支援に関する研究(2)—アンケート調査から」『学校教育学研究』26,1-6.
- くまもと家庭教育支援条例(2012)『熊本県家庭教育基本条例(仮称)策定検討委員会条例素案』<http://www.pref.kumamoto.jp/site/gikai/1066396.html>(2014.11.01 閲覧)
- 熊本県(2008)「平成 20 年度熊本県ひとり親家庭等実態調査報告書<母子世帯編>」
- 経済協力開発機構(2012)『2013 年版 図表でみる教育 (Education at a Glance) OECD インディケータ』.
- 厚生労働省(2012)『平成 24 年度版 厚生労働白書』ぎょうせい.
- 厚生労働省(2011)『平成 23 年度全国母子世帯調査結果報告』平成 23 年度全国母子世帯等調査,厚生労働省.
- http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/boshi-katei/boshi-setai_h23/ (2012.08.20 閲覧)
- 国立国会図書館(2014)「諸外国の教育統計 平成 26 (2014) 年版」『教育に関する統計』2014-10-21.http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/syogaikoku/1352615.htm.(2015.02.04 閲覧)

こころの健康政策構想会議(2010)「当事者・家族・国民のニーズに沿った精神保健医療改革の実現に向けた提言」『こころの健康政策構想会議提言書』16-22.

Lisa Kaplan, Judith L. Girard(1994).*Strengthening High Risk Families:A Handbook for Practitioners.*(=2001,小松源助監訳・奥田啓子・鈴木孝子・伊藤富士江共訳『ソーシャルワーク実践における家族エンパワーメントーハイリスク家族の保全を目指して』中央法規.)

Marie Connolly, Margaret Mckenzie(1999).*Effective Participatory Practice:Family Group Conferencing in Child Protection.*(=2005,高橋重宏監訳『子ども家庭ソーシャルワーク実践の新たなモデルーファミリー・グループ・カンファレンス(FGC)』有斐閣.)

松宮新吾(2013)「小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究(授業指導不安モデルの探求と検証)」『関西外国語大学研究論集』(97).

Michael White, David Epston(1990).*Narrative Means to Therapeutic Ends.*(=1992,小森康永訳『物語としての家族』金剛出版.)

Michael E. Kerr, Murray Bowen(1988).*Family Evaluation:An Approach Based on Bowen Theopry.*(=2002,福山和女・対馬節子・萬歳英美子・萩野ひろみ『家族評価ーボーエンによる家族探求の旅-』金剛出版.)

盛満弥生(2011)「学校における貧困の表れとその不可視化ー生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に」『教育社会学研究』88,大阪大学大学院,273-294.

文部科学省(2014)『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』.

文部科学省(2014)「H26年度不登校児童生徒数(30日以上欠席者)」『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』.

文部科学省(2014)「平成25年度不登校になったきっかけと考えられる状況」『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』.

文部科学省(2014)『『家庭教育支援チームの在り方に関する検討委員会』における審議の整理』家庭教育支援チームの在り方に関する検討委員会,4-5.

文部科学省(2014)『『中高生を中心とした子供の生活習慣づくりに関する検討委員会』における審議の整理ー参考資料』中高生を中心とした子供の生活習慣づくりに関する検討委員会.

文部科学省(2013)『つながりが創る豊かな家庭教育ー親子が元気になる家庭教育支援を目指してーその7』家庭教育支援の推進に関する検討委員会.

文部科学省(2013)『諸外国の教育動向2012年度版』明石書店.

文部科学省(2013)『教育指標の国際比較 平成25年(2013年版)』文部科学省生涯学習政策局調査企画課.

文部科学省(2010)「平成21年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」『文部科学省統計』.

- 文部科学省(2010)「きっかけとして考えられる状況」『文部科学省統計』.
- 文部科学省(2003)「不登校への対応の在り方について」『文部科学省統計』.
 (http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20030516001/t20030516001.html(2012.08.20 閲覧)
- 文部科学省(2001)「不登校への対応について」『文部科学省統計』.
 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/futoukou/main.html(2012.08.20 閲覧)
- 中山正雄(2008)『ファミリーソーシャルワークと児童福祉の未来—子ども家庭援助と児童福祉の展望』中央法規.
- 波平恵美子・道信良子(2009)『質的研究 Step by Step—すぐれた論文作成をめざして』医学書院.
- 二宮 皓(2003)「世界の不登校問題(12)諸外国の事情から何を学ぶか」『月刊生徒指導』33(4),71-75.
- 二宮 皓(2002)「世界の不登校問題(1)諸外国の不登校問題にどのようにアプローチするか」『月刊生徒指導』32(5),60-63.
- 日本精神保健福祉士養成校協会(2015)『新・精神保健福祉士養成講座 2 精神保健の課題と支援第 2 版』中央法規,40.
- 野田正人(2010)「学校ソーシャルワークの目的と価値」日本ソーシャルワーカー学会, 60-63.
- 野中 猛(2011)『心の病 回復への道』岩波書店.
- 太田友子・廣瀬春次・水津達郎・中村仁志・井上真奈美(2012)「精神看護学実習前後における看護大学生が精神科看護に対して抱く思いに関する分析」『山口県立大学学術情報看護栄養学部紀要』(5).
- 大竹 智(2010)「わが国の家族支援におけるファミリーグループカンファレンス導入の可能性」『立正大学社会福祉研究所年報』(12).
- 大竹 智(2010)「わが国へのファミリーグループカンファレンス(FGC)導入の可能性-乳児院の取り組みから-」『立正大学社会福祉研究所年報』第 12 号,2010.
- 大竹 智(2010)「ニュージーランドのファミリーグループカンファレンス(FGC)の実際—NZ 政府が製作した FGC 啓発ビデオより」『立正大学社会福祉研究所年報』(12).
- 大山康彦(2012)「フェルデンクライス・メソッドによる身体知覚変容に関する一考察—身体感覚の言語化についてのテキストマイニング分析」『茨城キリスト教大学紀要』(46),263-272.
- Parton,N,and O’Byrne,P.(2000). “Constructive Social work:Towards a New Practice”. Palgrave.
- 労働政策研究・研修機構(2014)『データブック国際労働比較 (2014 年版)』独立行政法人 労働政策研究・研修機構.
- 労働政策研究・研修機構(2014)「子育て世帯の追跡調査(第 1 回:2013 年)—2011・2012

- 年調査との比較」『JILPT 調査シリーズ』(115).
- 労働政策研究・研修機構(2013)「子どものいる世帯の生活状況および保護者の就業に関する調査 2012(第2回子育て世帯全国調査)」『JILPT 調査シリーズ』(109).
- 労働政策研究・研修機構(2012)「子どものいる世帯の生活状況および保護者の就業に関する調査(第1回子育て世帯全国調査)」『JILPT 調査シリーズ』(95).
- 佐久川 肇(2009)『質的研究のための現象学入門 対人支援の「意味」をわかりたい人へ』医学書院,3.
- 佐藤和宏・妹尾洋之・新納拓爾・根本 顕(2011)『ファミリーグループ・カンファレンス入門—子ども虐待における「家族」が主役の支援』明石書店.
- 佐藤正道(2011)「2010年の世界の不登校研究の概観—PSYCHOLOGICAL ABSTRACTSの文献から」『鳴門生徒指導研究』(21),57-86.
- 佐藤英晶(2011)「教育相談における福祉的援助手法の視点」『帯広大谷短期大学紀要開学50周年記念号』48,69-78.
- 佐野通夫(2002)「世界の不登校問題(4)韓国/韓国における不登校問題」『月刊生徒指導』32(9),60-63.
- 笹森 健(2003)「世界の不登校問題(10)オーストラリア一州により異なる不登校対策」『月刊生徒指導』33(1),60-63.
- Schein, E. H.(1978)The Role of the consultant: Content expert or process facilitator? *Personel and Guidance Journal*,56(6),339-343.
- Schein,E.H.(1999).Process Consultation Revised: Building the Helping Relationship Addison.(=2002,稲業元吉・小川丈一訳(2002)『プロセス・コンサルテーション—援助関係を築くこと』白桃書房.)
- 下地明友(2012)『レジリアンス・文化・創造』金原出版.
- 下地明友(2015)『<病い>のスペクトル 精神医学と人類学の遭遇』金剛出版.
- 下村智子(2003)「世界の不登校問題(11)カナダ—不登校を未然に防ぐ柔軟な教育制度」『月刊生徒指導』33(3),60-63.
- 芹沢俊介(2012)『家族という意志—よるべなき時代を生きる』岩波書店.
- 高橋恵里香(2010)「不登校・ひきこもりに対する学校ソーシャルワークの取り組み」日本ソーシャルワーカー学会,145-146.
- 高橋 栄(1993)「不登校の社会病理過程」『流通経済大学社会学部論叢』4(1),47-65.
- 滝川一廣(2012)『学校へ行く意味・休む意味—不登校ってなんだろう?』日本図書センター.
- 滝川一廣(2004)『「こころ」の本質とは何か-統合失調症・自閉症・不登校のふしぎ』ちくま書房.
- 竹中哲夫(2005)「不登校・ひきこもりの理解と回復への援助—健康心理学(ポジティブ心理学)的アプローチ」『日本福祉大学社会福祉論集』(11),日本福祉大学社会福祉学部・

- 日本福祉大学福祉社会開発研究所.
- 徳永幸子(2007)「家族福祉におけるファミリー・ソーシャルワークの視座」『活水論文集 人間関係学科編』50,33-49.
- 上村裕樹(2011)「対話による集合的知識の形成—ワールド・カフェの output におけるキーワードの分析」『八戸短期大学研究紀要』34.
- 内田 治・川嶋敦子・磯崎幸子(2012)『SPSS によるテキストマイニング入門』オーム社.
- 梅田忠敬・羽岡健史・宇佐美和哉・友常祐介・吉野 聡・笹原信一郎・松崎一葉(2008)「家庭環境要因と非社会的問題行動(ひきこもり・不登校)発症との関連に関する研究—筑波研究学園都市における横断調査より」『思春期学』(26),3.
- ウヴェ・フリック(2009)『質的研究入門—<人間の科学>のための方法論』春秋社.
- 渡邊あや(2002)「世界の不登校問題(9)スウェーデン-弾力性に富む義務教育システムによる対応」『月刊生徒指導』32(15),60-63.
- 山西裕美(2012)「ひとり親家庭における子育て支援の実践と課題—『熊本市ひとり親家庭児童訪問援助事業』の五カ年を振り返って」熊本学園大学附属社会福祉研究所研究会シンポジウム.
- 山西裕美(2011)「父親の子育ての参加規定要因についての研究—両親の就労形態との関連で」『社会関係研究』16(2),59-89.
- 山西裕美(2008)「仕事と家庭の両立支援からワーク・ライフ・バランスへ—子育て支援の転換と課題」『九州保健福祉大学研究紀要』(9),53-62.
- 矢野裕俊(2002)「世界の不登校問題(8)アメリカ 不登校の対策を視野に入れた教育改革へ」『月刊生徒指導』32(13),64-67.

巻末資料

不登校事例を通して見たファミリーソーシャルワーク実践からみえる家族の智
-固有の「私」を生きるまでの系譜-

資料1

「序章:本研究におけるソーシャルワークの取り組み」

資料2

「第1章:結果 不登校の生活課題を抱える家族との語りからみえてきたもの」

資料3

「第2章:ハイリスク家族に対する家族保全を視点においたソーシャルワークの在り方」

資料4

「第3章:学校ソーシャルワーク実践を通して見た智の生成を促す促進者としての視点」

資料5

「第4章:考察 不登校事例における家族支援を通して見た固有の『私』」

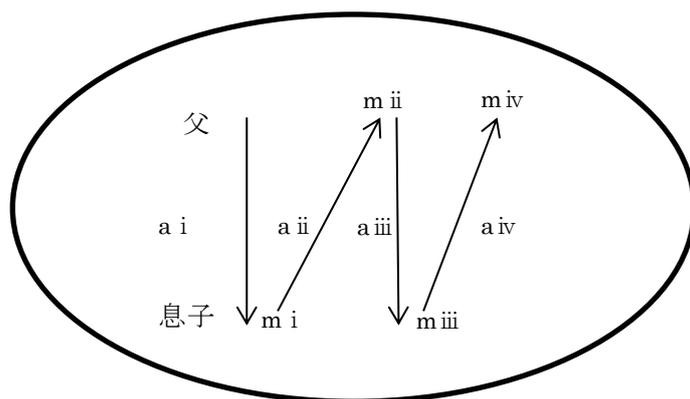
資料1「序章:本研究におけるソーシャルワークの取り組み」

表 1. 「家族とその背景システム」

レベル	システム	定義
マクロレベル	家族+背景システム	家族と家族を取り巻く人的,物理的システム
メゾレベル	家族システム	夫・妻,母・父,母・子などの,成員の役割行動が明示されているサブシステム群から構成されるシステム
ミクロレベル	家族内の トランズアクション群	行為選択と意味構成を要素とするトランズアクションの群

出典：岡本晴美・加茂 陽(2014)「社会の構造と力学」『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会,44 から引用.

図 1. 「父-息子のトランズアクション・システム」



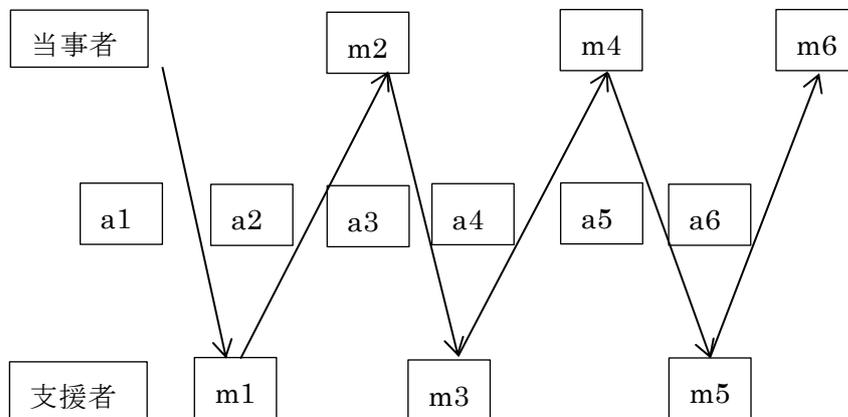
a(action:行為選択) m(meaning construction:意味構成)

出典：岡本晴美・加茂 陽(2014)「社会の構造と力学」『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会, 44 から引用.

表 2. 「当事者である私と支援者である私との関係性(トランズアクション)から生じる語り(例示：登校渋りを示す子どもに対する母親の取り組み過程)」

No	対 象	実践過程で生じる語りの要素	属性 / 肯定・否定
1	母 1	「学校に行く時間よ.起きなさい.」	取り組み / 肯定
2	子 1	「お腹痛い・・・」	明確化 / 否定
3	母 2	「トイレに行きなさい.」	取り組み / 肯定
4	子 2	・・・(トイレに行く.30分以上経過)・・・	取り組み / 否定
5	母 3	「どうしたの?具合悪いの?学校休む?」	意識化 / 肯定
6	子 3	「・・・・・・うん.」	明確化 / 肯定

図 3. 「システムの力動性」



a:行為選択 m:行為の意味づけ

出典：岡本晴美・加茂 陽(2014)「社会の構造と力学」『ファミリー・ソーシャルワークの理論と技法 社会構成主義的観点から』一般財団法人九州大学出版会,44 を基に筆者作成.

図 4. 「理論的コード化の手続き過程(プロセスコード)」

(1) オープンコード化(データや現象を概念の形で表現するためのコード化)

1) データや現象の発見: 例「学校に行けない・行かない」など

↓

2) 概念化(コーディング): 例「不登校」など

↓

※(1)の段階では、意味の分かる範囲に分類し、概念(コード)をつける。

(2) 軸足コード化(複数のサブカテゴリーを1つの(中核)カテゴリーに関係づける)

1) 概念化(コーディング)された各データの関連性を比較: 例「不登校」と「友達関係の悩み」との関連性

↓

2) サブカテゴリー化: 例「不登校」と「友達関係の悩み」=「学校内での人間関係の課題」(サブカテゴリー)など

↓

3) 中核カテゴリー化(複数のサブカテゴリーの肯定的・否定的感情の分類/属性の付与)

: 例「学校内での人間関係の課題」「心身の不調」「課題の気づき」→肯定的 or 否定的感情(SPSSによる感性分析)の分類

→(生活課題の)「明確化」という属性を付与(「課題に取り組むまでの一連の語り」(第1章から))

↓

※(2)の段階では、カテゴリーの発見し、関係づけることに焦点が絞られる。

(3) 選択的コード化(複数の関連性のある中核カテゴリーを統合し、智(生活課題に対する知恵・技術・価値等の概念)を抽出)

1) 軸足コード化を繰り返し、中核カテゴリーを抽出: 例「明確化」「意識化」(第1章から)

↓

2) 複数の中核カテゴリー1つひとつを関係づける

↓

3) 複数の関連性のある中核カテゴリーを統合し、智(概念)を導き出す

: 例①明確化→②意識化→③参加・体験→④回復→⑤取り組み→⑥関係性の中核カテゴリーの関連性から、例「課題に

取り組むまでの一連の語り」(「課題に取り組むまでの一連の語り」(第1章から))の智を導き出す。

※(3)の段階では、形成された複数の中核カテゴリーをまとめ、統合する。

資料2「第1章：結果不登校の生活課題を抱える家族との語りからみえてきたもの」

表 1. 「不登校の生活課題を抱える家族に対するソーシャルワーク」

家族構成	ひとり親の要因		経済事情		就労状況		※1 不登校となった要因(子ども(親))								対応						その後の状況										
	受理件数	生別(離婚)	死別(病死・自殺)	生活保護	準要保護	正規雇用	非正規雇用	無職	(家庭環境の変化 離婚、転校等)	友達関係(いじめ等)	学習面	発達障害	精神疾患	心身症	非行傾向	家庭内暴力	DV	その他	助言・指導	生活支援	遊び・学習	(家庭内、調整、学校等)	他機関連携	その他	再登校	施設利用	状態継続	高校進学	継続登校	中途退学	その他
母子家庭	5	3	2	-	5	1	4	-	5	5	4	3	2	5	1	3	0	-	5	4	5	5	5	-	3	1	1	2	3	-	-
父子家庭	1	1	-	1	-	-	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	0	-	1	1	1	1	1	-	1	-	1	-	1	1	
ふたご家庭親	1	-	-	-	-	1	1	1	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-	1	1	1	1	-	-	1	-	1	-	1	1	
計	7	4	2	1	5	2	5	1	7	7	6	4	3	7	2	4	0	-	7	6	7	7	7	4	2	1	5	2	2	2	

※1 上記、ひとり親家庭及びひとり親家庭の計7家庭。
 ※2 ひとり親家庭のうち母子家庭は、5家庭の11人(内訳：2家庭(母子)が母子のみ各2人、2家庭(母子)が同居家族(子ども本人のきょうだい、祖父母等)を含むと4人、3人)、父子家庭は、父子のみで計2人である。ふたり親家庭は、父母、子ども1人の計3人、総計16人(大人、子ども含む人数)。
 ※3 対象児童の年齢は、13歳～15歳。(内訳：13歳～15歳が1人、14歳～15歳が6人)。
 ※4 不登校となった要因や背景の数値→例：子ども(親) = 5(0)

「A君の家族関係の図」

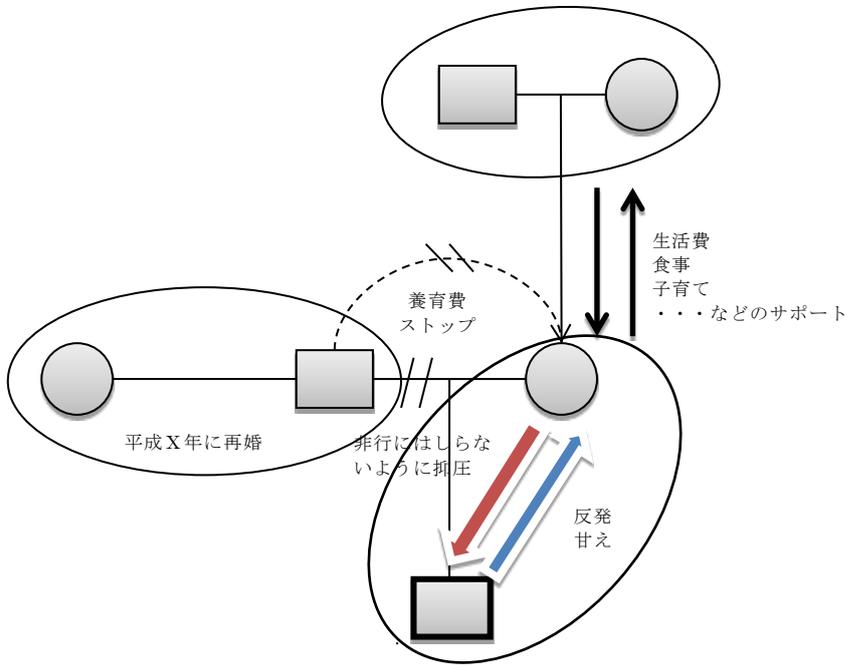


図 2. 「母子の選択肢と課題に対する関係図」

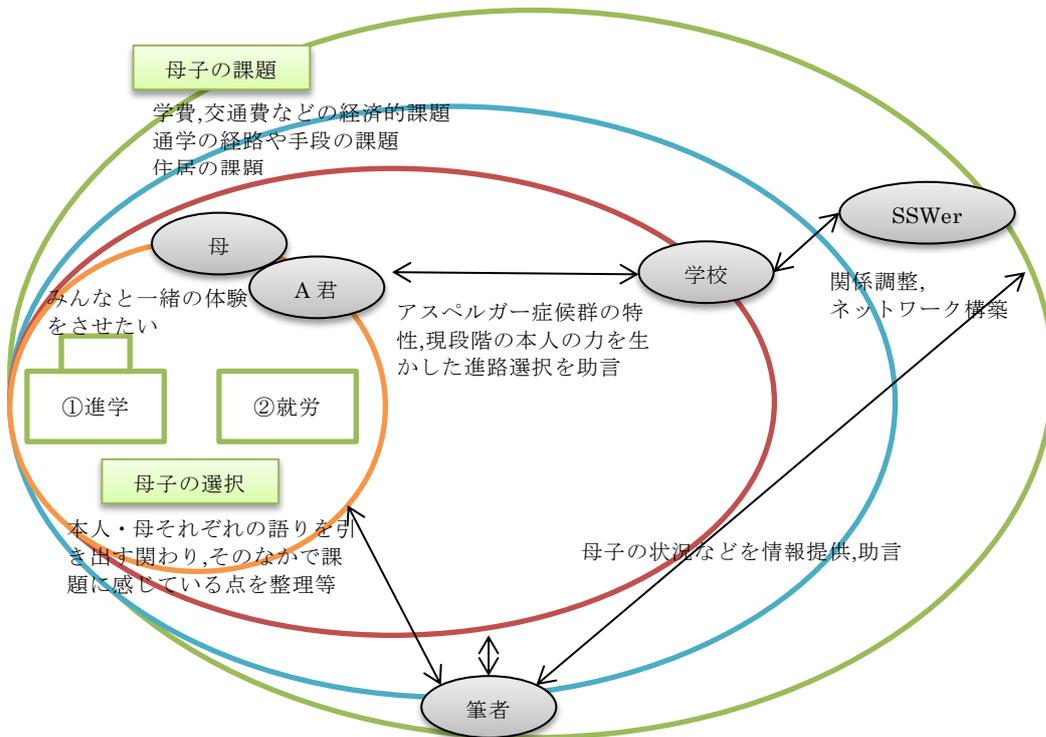


図 3. 「子ども・親との語り合いから生じる家族なりの取り組み過程」

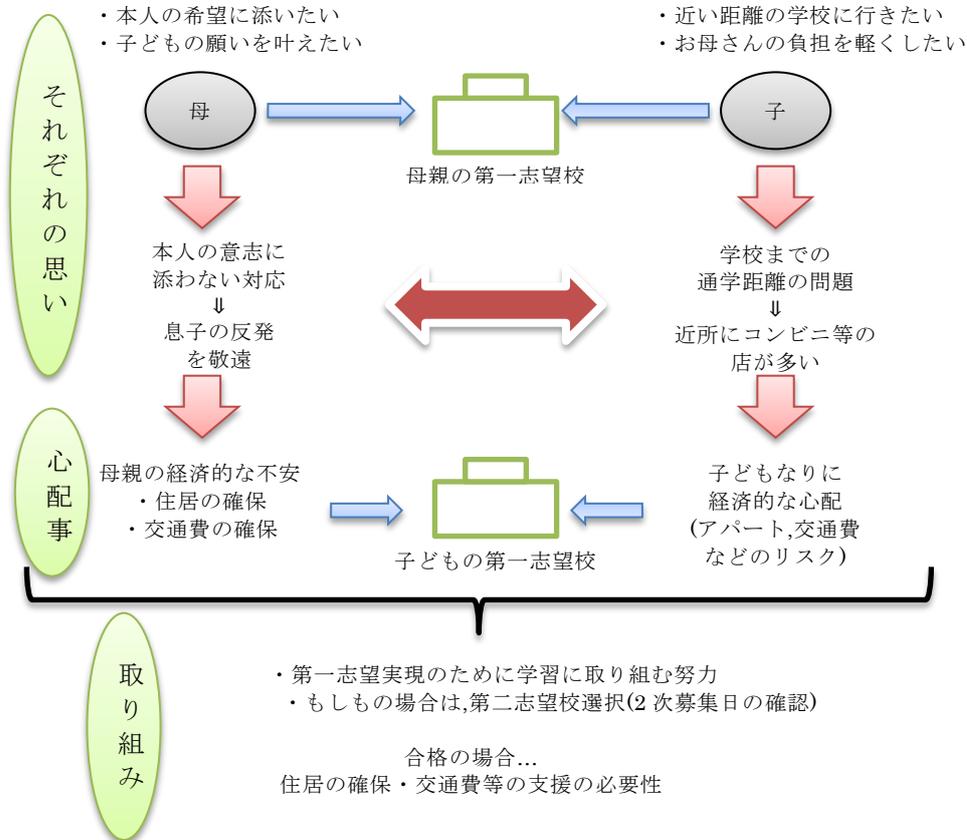


図 4. 「A君の取り組みから生じる変化とソーシャルワークの取り組み」

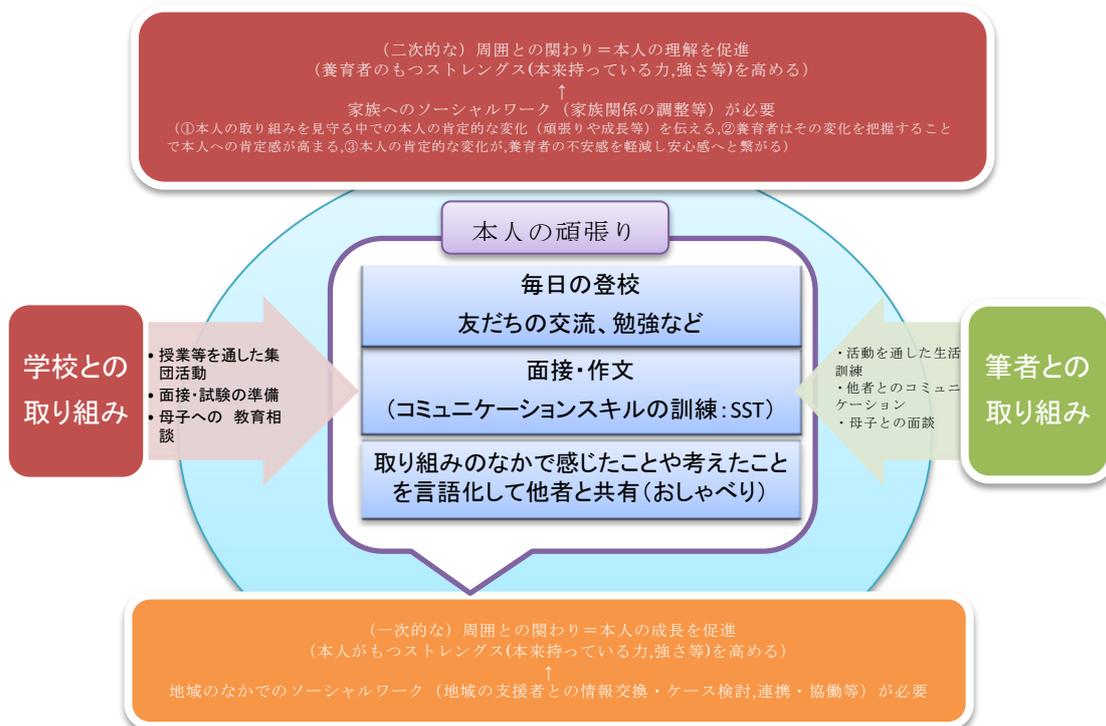


図 5. 「あるひとり親家庭の本来持っている力や強さを発揮するまでの過程図」

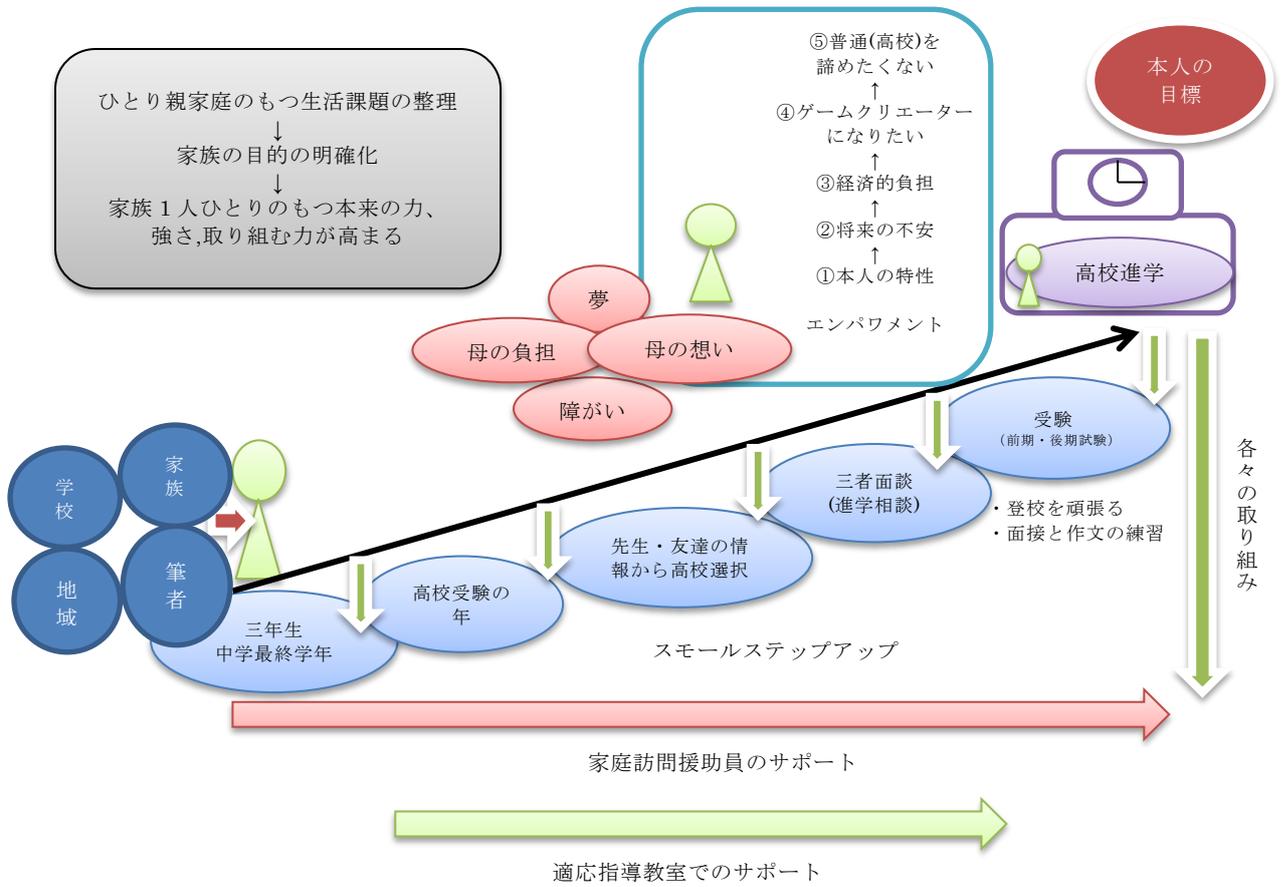


図 6. 「B 君の家族関係の図」

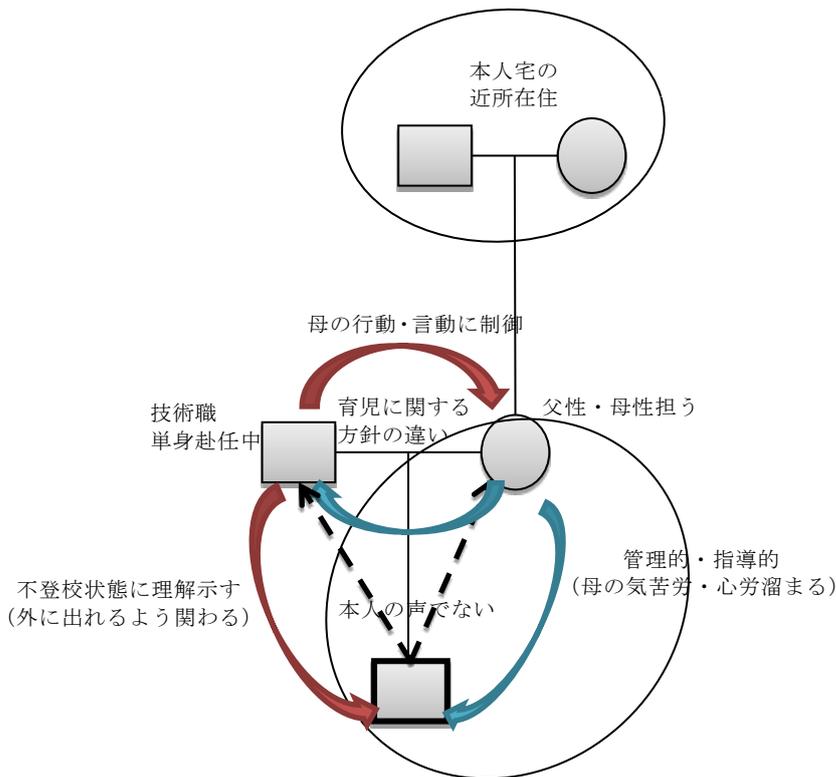


図 7. 「支援者の介入によって生じる家族関係の変化」

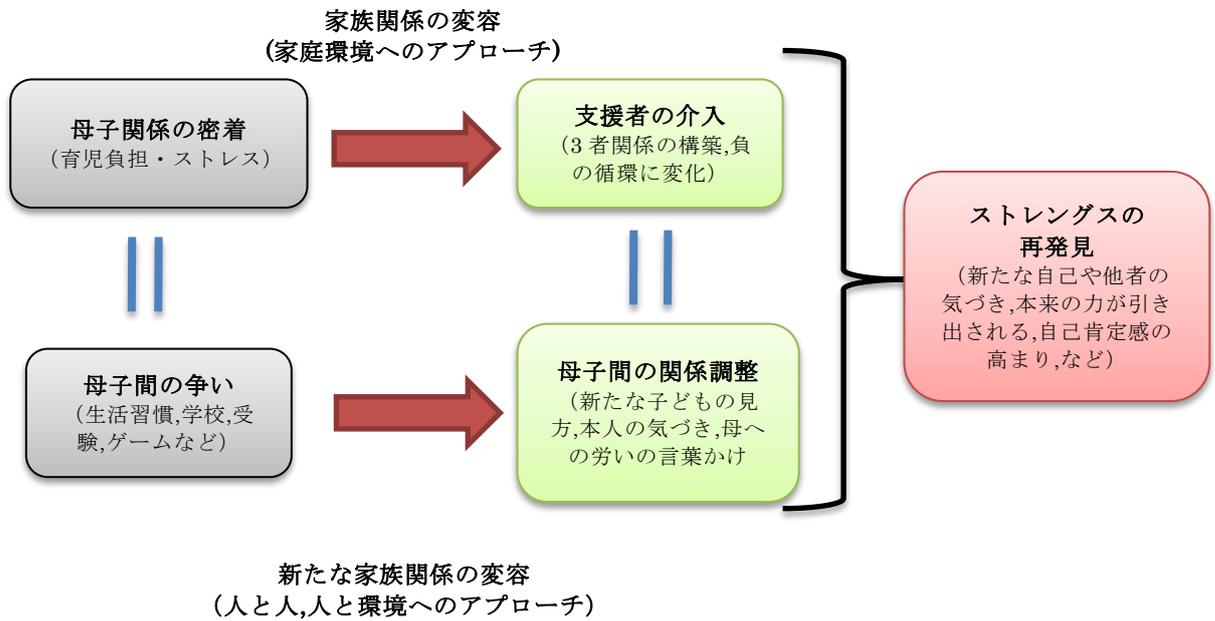


図 8. 「本来持っている力や強さを引き出す 3つの『機会』と『関わり』」

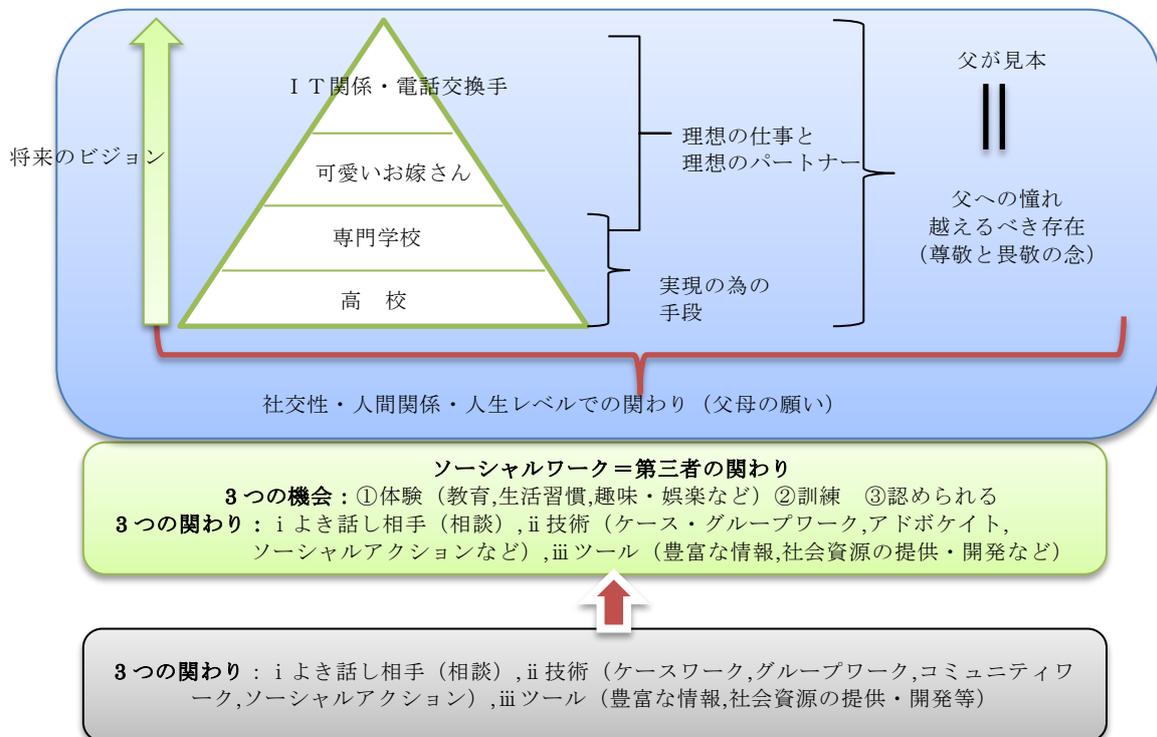


図 9. 「父親が家庭に戻ることで生じる家族の役割の変化」

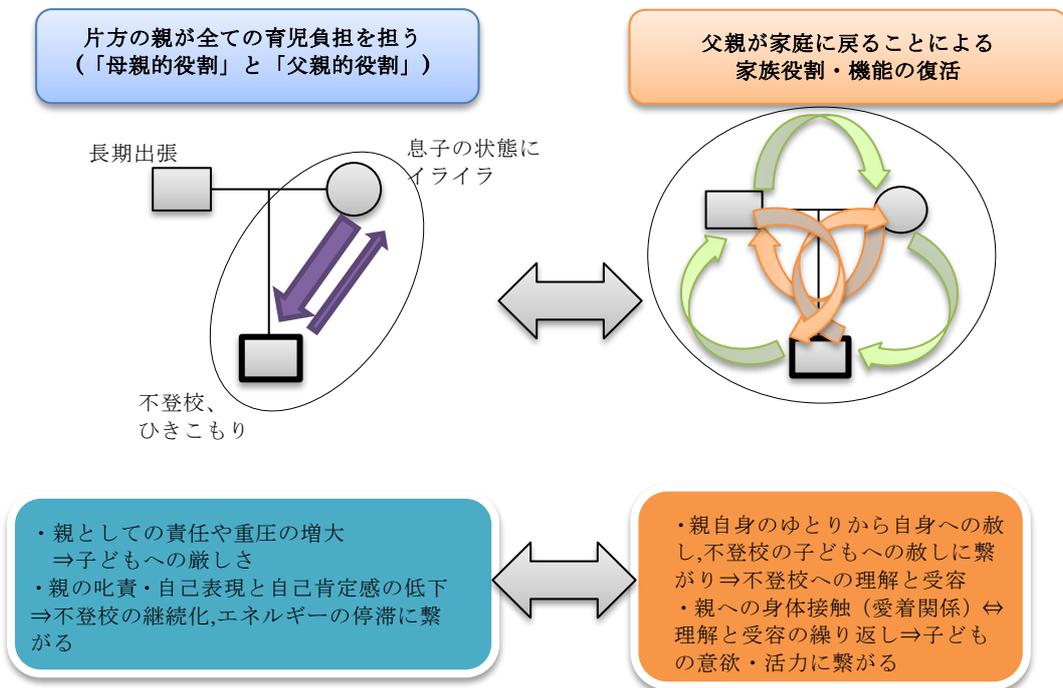


図 10. 「『不登校』という課題を通して母親の振り返り」

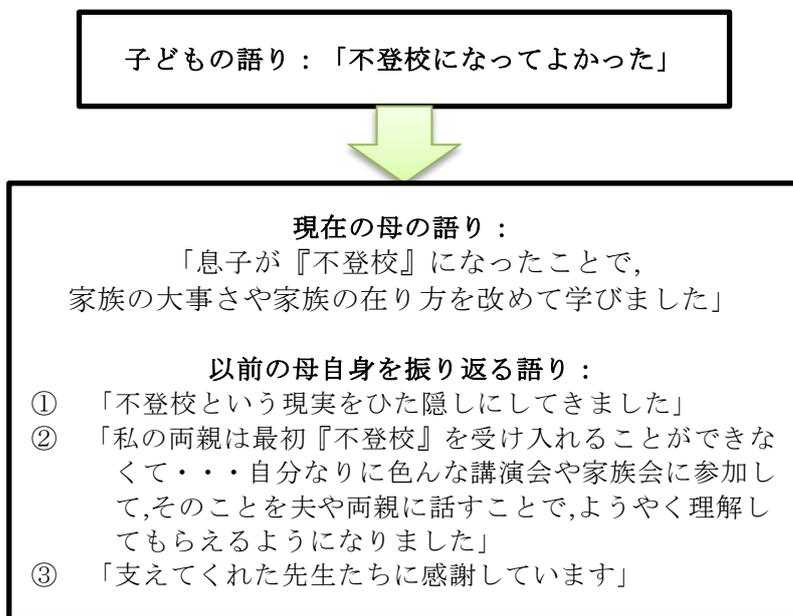


図 11. 「課題達成により,次なるステップ(課題)へ取り組む意欲が向上」

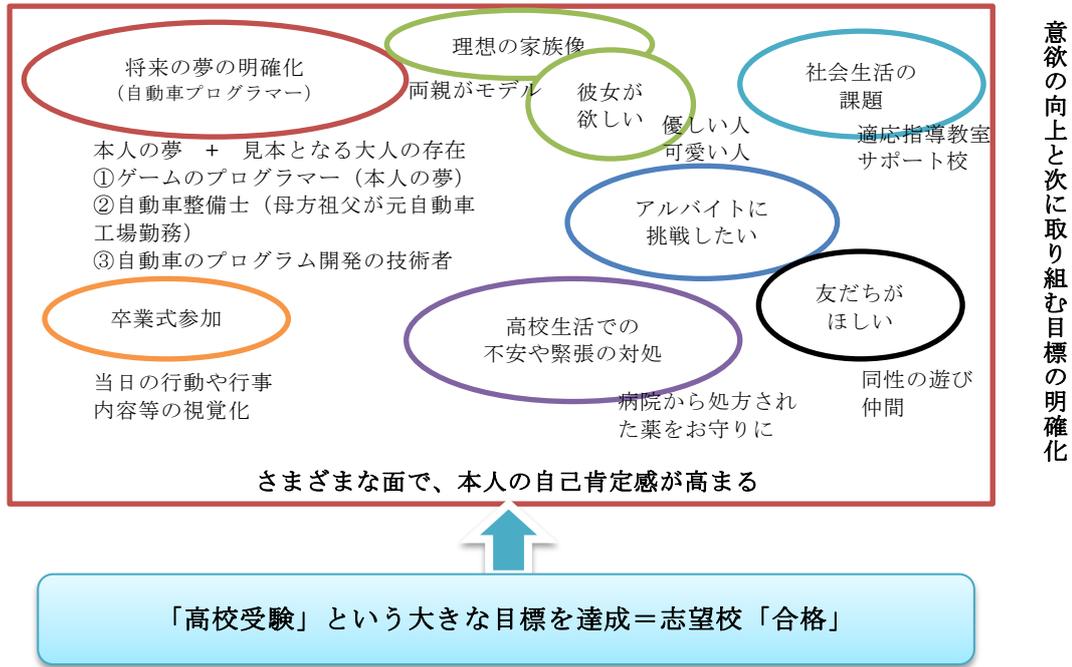


図 12. 「ある家族の不登校状態が生じるまでの過程」

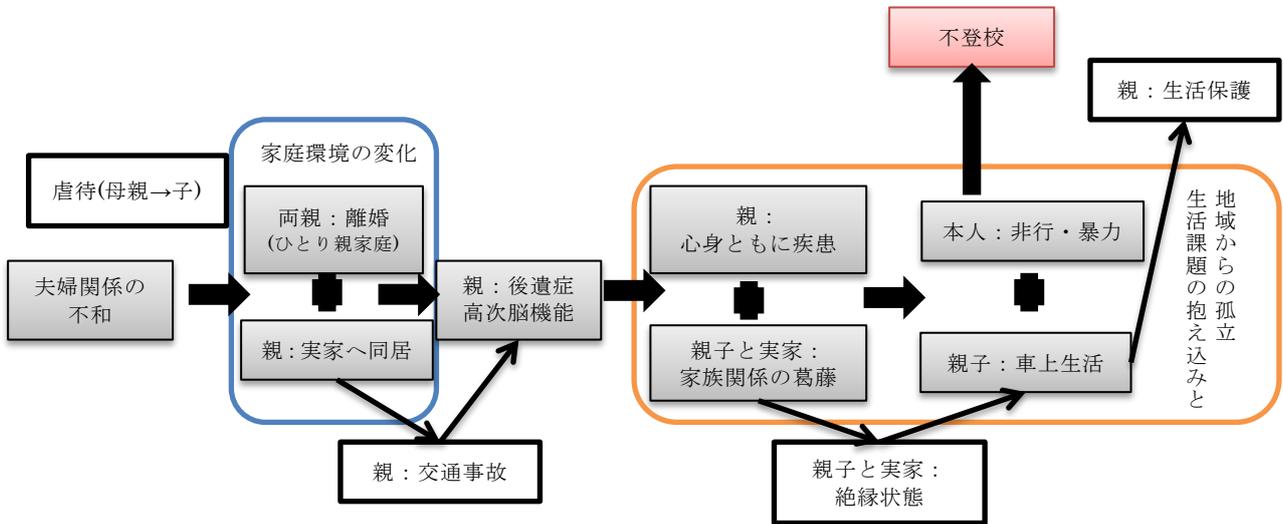


図 13. 「生活課題の抱え込みと地域からの孤立の過程とこころの健康問題の発生」

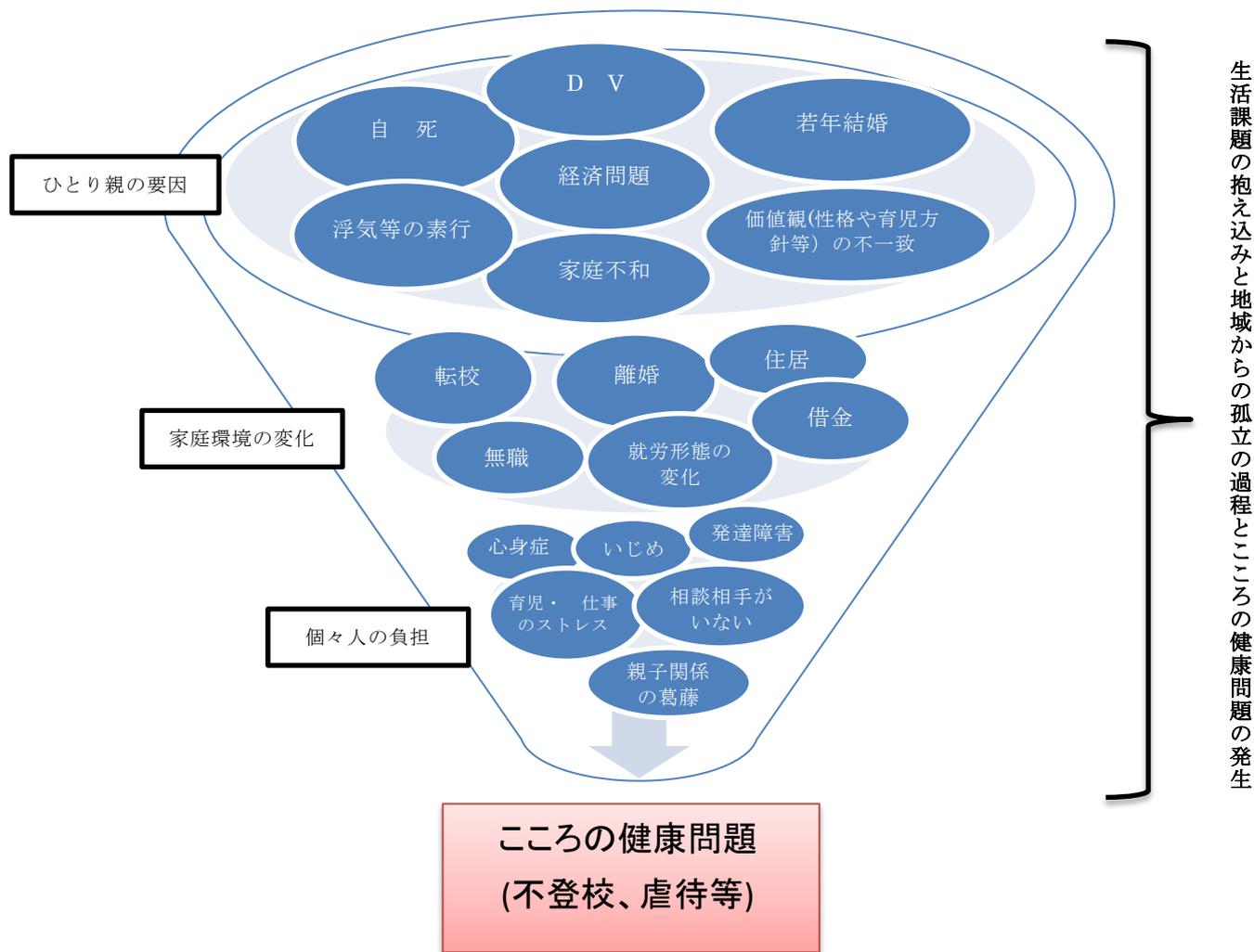


図 14. 「生活課題を抱える家族の構図」

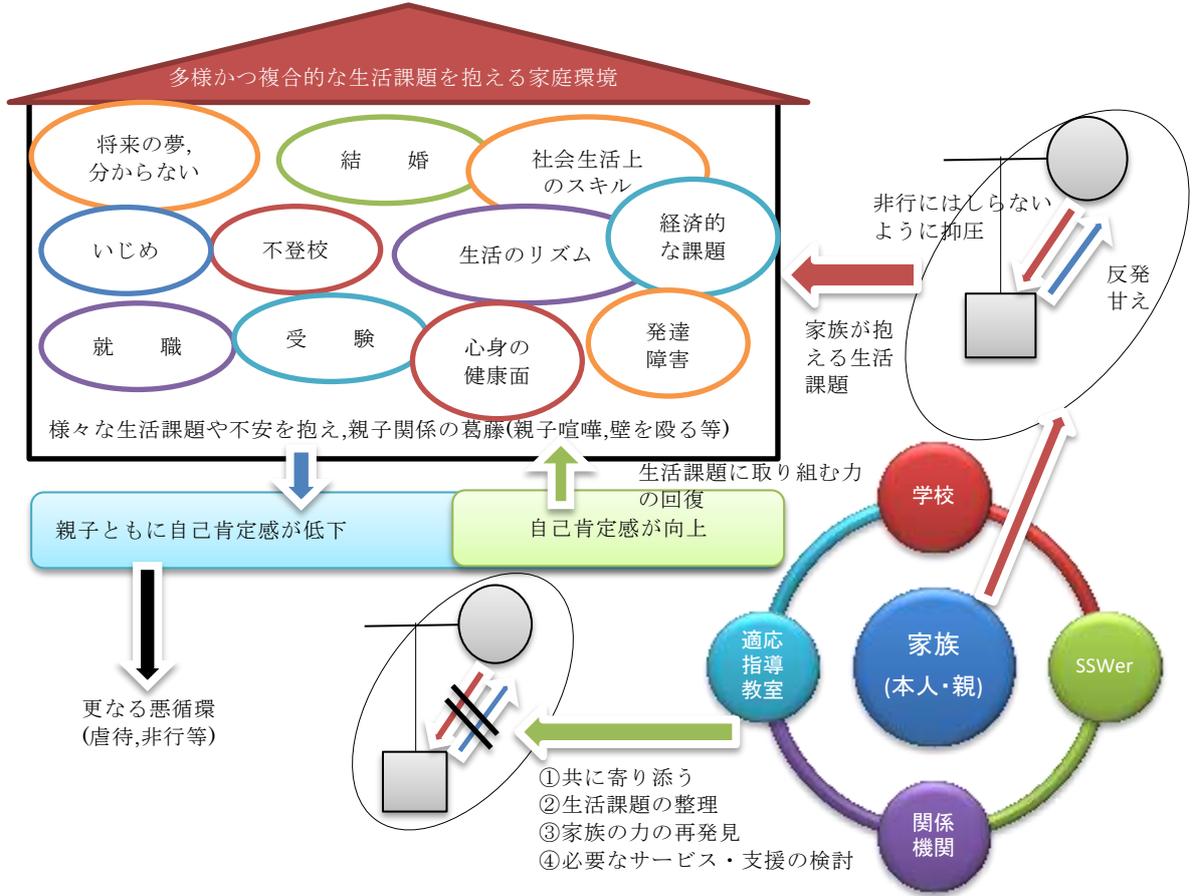


図 15. 「生活課題に取り組むまでの一連の語り」

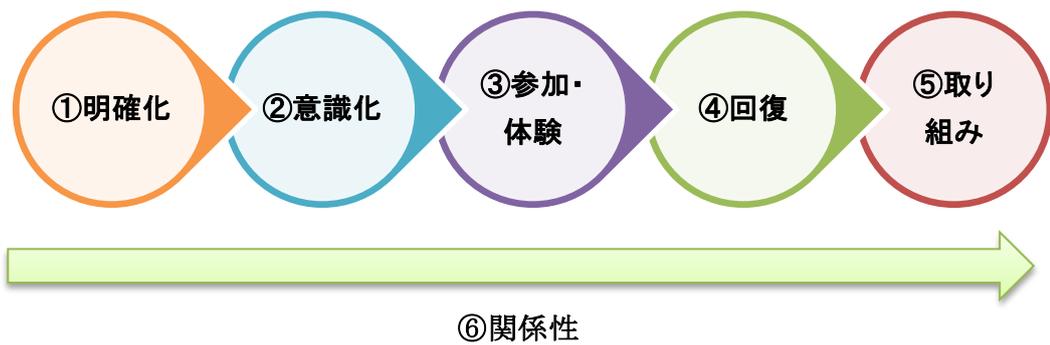
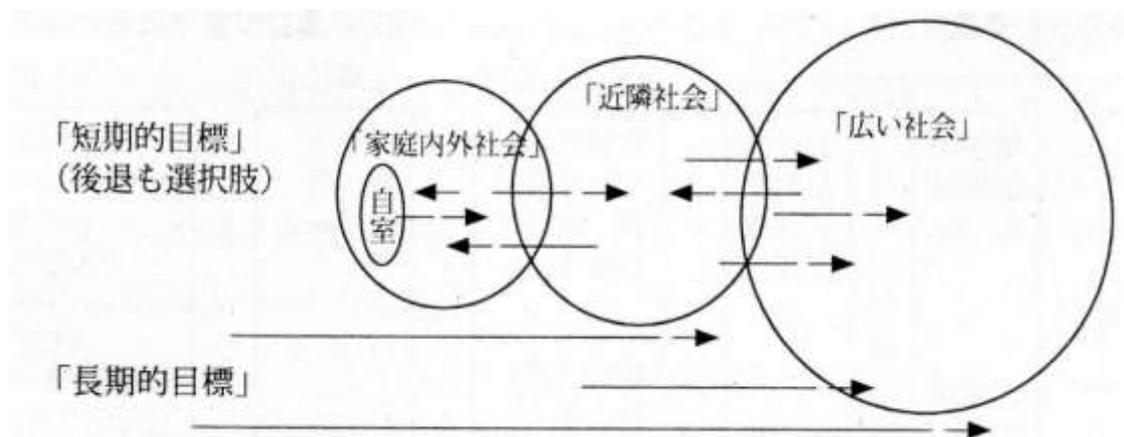


図 16. 「ひきこもりをする人の社会化への道筋（目標のおき方）」



出典：竹中哲夫(2005)「不登校・ひきこもりの理解と回復への援助—健康心理学(ポジティブ心理学)的アプローチ」『日本福祉大学社会福祉論集』(11).

図 17. 「課題に取り組むまでの一連の語り(かれらの持つしなるバネ(力)の語り)」

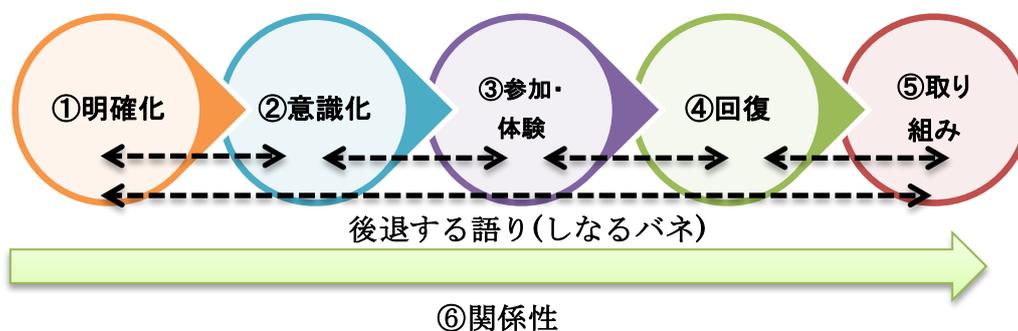
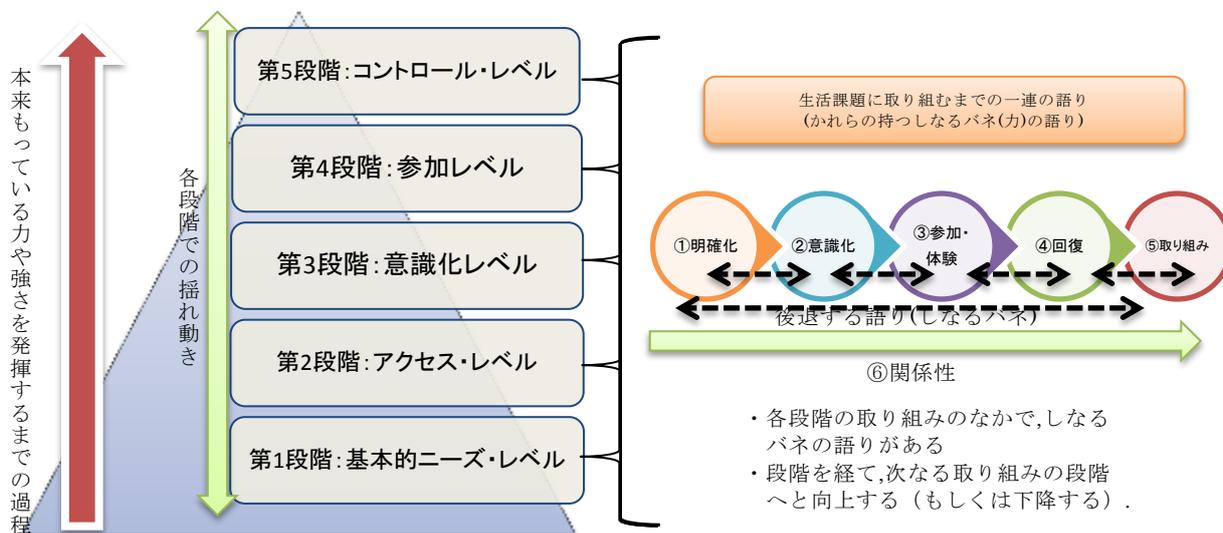
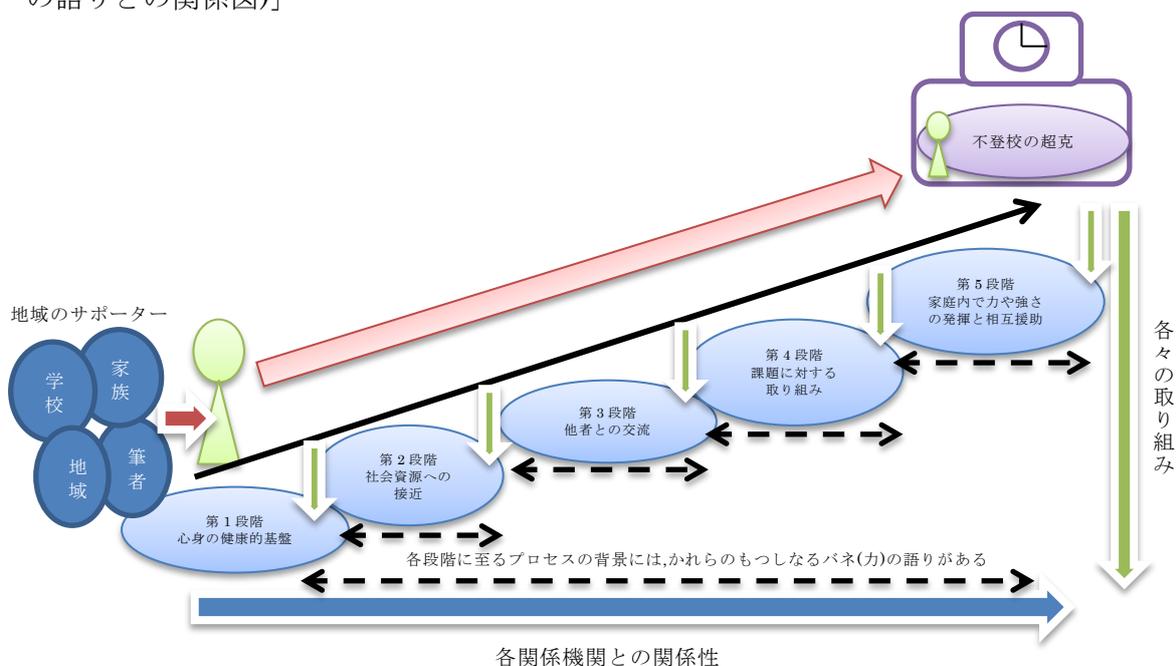


図 18. 「本来持っている力を発揮し,課題を乗り越えるまでの 5 段階発達モデル」



出典：久木田 純(1998)「エンパワーメントとは何か」『エンパワーメント 人間尊重社会の新しいパラダイム』現代のエスプリ(376),29-31 を基に筆者作成.

図 19. 「不登校の課題を超克するまでの過程(5 段階発達モデルとかれらのもつバネ(力)の語りとの関係図)」



資料3「第2章:ハイリスク家族に対する家族保全に視点をおいたソーシャルワークの在り方」

表1. 「子どもの養育に困難さを抱える家庭の背景にある4つの生活課題」

生活課題 / 対象家庭	A家庭(ひとり親家庭)	B家庭(ふたり親家庭)	共通項
①「仕事と育児の両立に対する悩み」	<ul style="list-style-type: none"> ・養育の過重負担・ストレス ・親不在時の子どもの様子が気になる ・経済的な不安.子どもの生活リズム ・①子どもの心配.②生活で必要なお金の心配.③親自身の心配 ・経済的な課題.進学に必要な経費の工面が難しい ・経済的な工面⇒職場へ交通費などの支給確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・息子の状態に対する理解 ・母親自身が元気でないといけない(気付き) ・親の会や保護者会などの利用⇒母親の辛い気持ちを吐出す ・子どもとの関わりのために勤務を変え ・父親の育児参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・養育の過重負担 ・親自身(特に母親)の疲弊 ・仕事と育児など抱える悩みが多様 ・経済的な困り感 ・生きるための就労.反面.子どもと関わる余裕がない ・親の育ちと子の育ち
②「子育てに対する不安感(特に教育,育児関連の悩み)」	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの関わりに不安感 ・子どもに対する落胆 ・子どもの特性(発達障害) ・将来への不安 ・身近な人の関わりが欲しい ・子育てにおける一喜一憂 ・“親”としての子どもに関わり続ける不安感 ・受験が近いのに勉強をせず.ゲームばかりしているのが心配 ・発達障害のある本人が高校生活を過ごせるか心配 	<ul style="list-style-type: none"> ・不登校の課題.進学・将来についての不安.学力補充の課題 ・不登校状態が継続.家庭教師による学力保障.経済的事情で頓挫 ・心理検査を受けた結果.「知的障害」と診断.親として愕然 ・本人の発育・発達の課題(コミュニケーション) ・気持ちを表現する語彙力の少なさ⇒ストレスを溜めこむ要因に ・障害受容の課題 ・母親の養育に対する自信のなさ.不安感 ・母親の焦り.遅れたものを取り返そうと無理をする ・父親の想いと母親の想いの不一致 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもとの関わりに自信がない.不安を感じやすい ・子どもの発育・発達の課題 ・不登校状態の子どもへの適切な関わり方がわからない ・子どもの将来が心配 ・身近に相談できる人・場所がない.もしくは.わからない ・周囲の無理解や誤解を受けやすい. ・親子の葛藤状態から子どものストレスに気づきにくい ・現状に焦りを感じており.子どもの状態で一喜一憂
③「生活課題の抱え込み」と「地域からの孤立」	<ul style="list-style-type: none"> ・サポートしてくれる人に対する申し訳なさ ・他人に迷惑をかけることへの恐れ ・親として今後どう子どもと向き合えば良いかわからない ・介護問題 ・住居の問題.交通の不便さ.交通費 	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の「社会との繋がり」が希薄化 ・原因不明.状態に変化はなくホスピタルショッピング ・不安と向き合いながら生活.日々の子どもとの関わりに責任と心配 ・同じ不登校の親.その背景が異なるため違和感を感じる ・母親の抱え込み.イライラ感 ・親戚・地域の人から子どもの不登校状態を隠す.周りとの関わりを拒否. ・子どもに対する甘やかしと誤解 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で何とか乗り越えなければならぬという責任感 ・地域の人の視線を気にする ・家庭の問題(恥)を他者に知られたくない ・助けを求めることは他人に迷惑をかける ・できない親と見られたくない ・家庭のなかで.親(特に母親)が課題を抱え込む ・自分たちだけでは課題解決になりにくい ・子どものこと.家庭のことを誰にも相談できず地域で孤立 ・周りから家庭に対する誤解と偏見 ・上手いできないことに焦燥感.周りに対する敵意・不信心
④「こころの健康問題」	<ul style="list-style-type: none"> ・不定愁訴(腹痛・頭痛等) ・学校に行かないこと(不登校)に対する叱責 ・長期欠席による人と会うことへの不安感・緊張感 ・母親に身体接触を求める.母親は拒否 ・子どもの気になる行動(非行行動など) 	<ul style="list-style-type: none"> ・過去には部活と塾の掛けもち.現在は自宅にひきこもり ・1.2日だった欠席が次第に欠席が長期化.長期休暇を機に不登校状態 ・腹痛・頭痛⇒病院受診 ・母親に身体接触を求める.母親は拒否 ・学習に対するプレッシャー⇒腹痛などの不定愁訴 ・抑うつ状態 ・閉塞感 	<ul style="list-style-type: none"> ・常に続く閉塞感や不安感 ・抑うつ状態 ・愛着障害 ・心身症 ・精神疾患 ・自傷行為 ・不登校・ひきこもり状態 ・行き過ぎた子どもへの関わり(厳しい叱責.虐待など) ・子どもの気になる行動(非行など)

図1. 「A君の目標の明確化と生活環境からくる母親の育児負担の関係図」

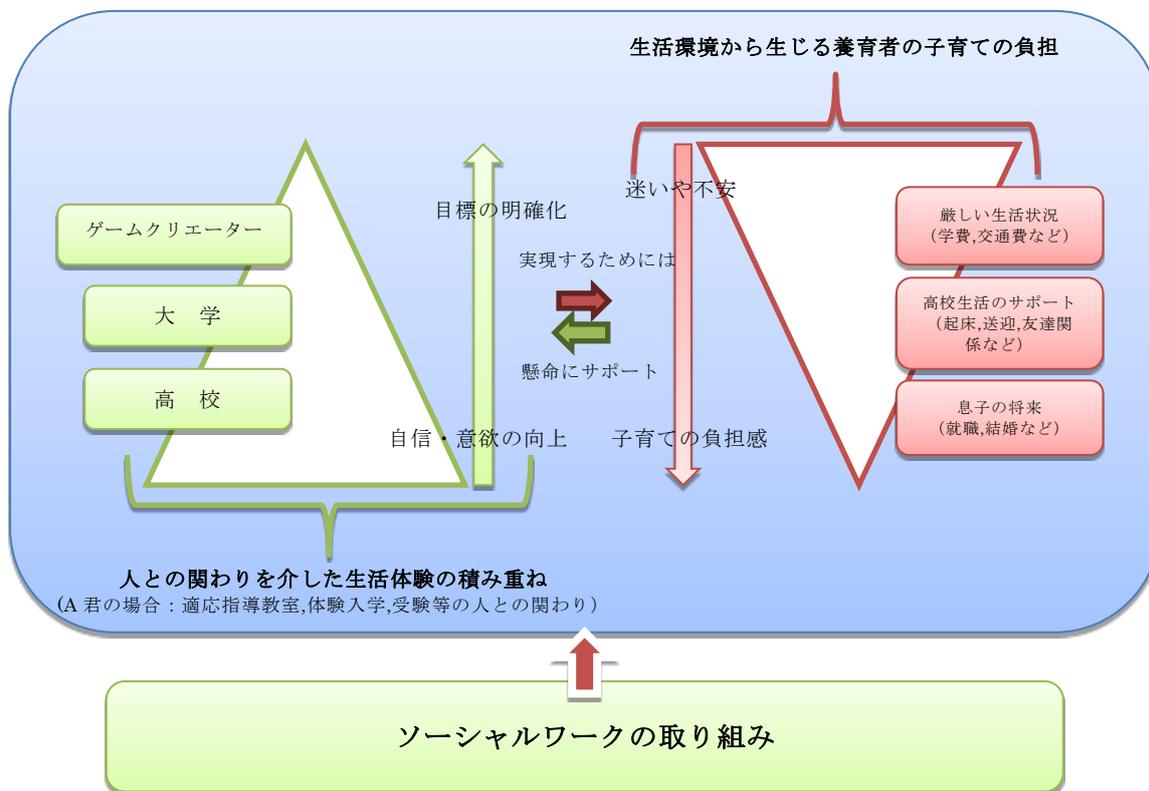


図2. 「家族関係の定期的変化」

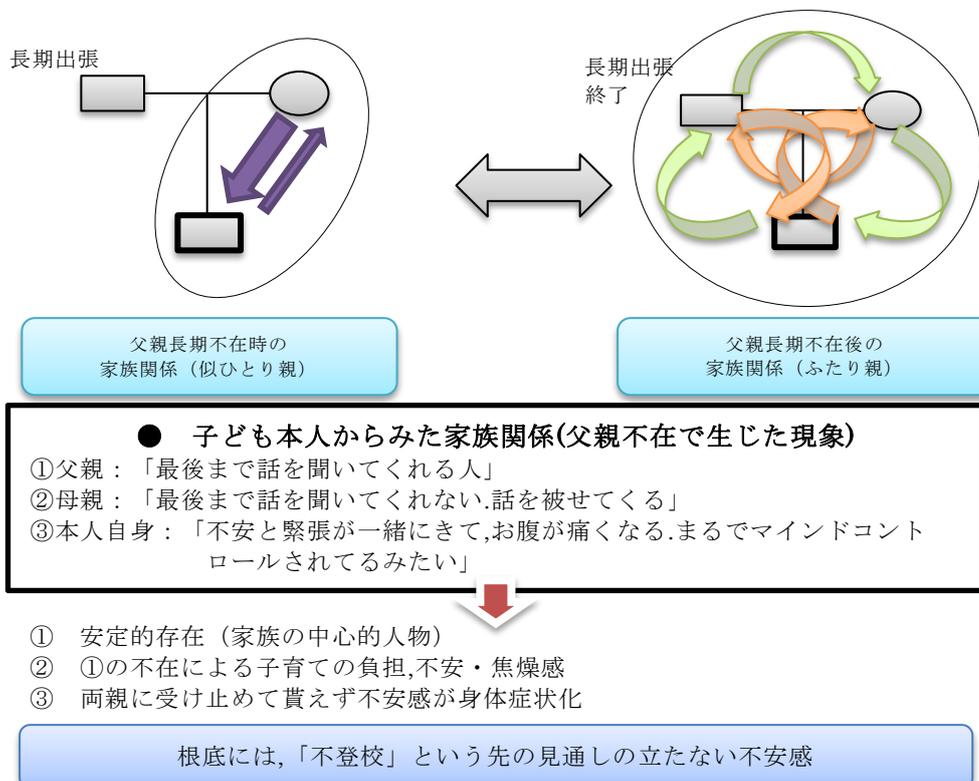


図 3. 「多様かつ複合的な生活課題を抱える家族の背景とプロセス」



図 4. 「高校進学にあたっての進路選択」

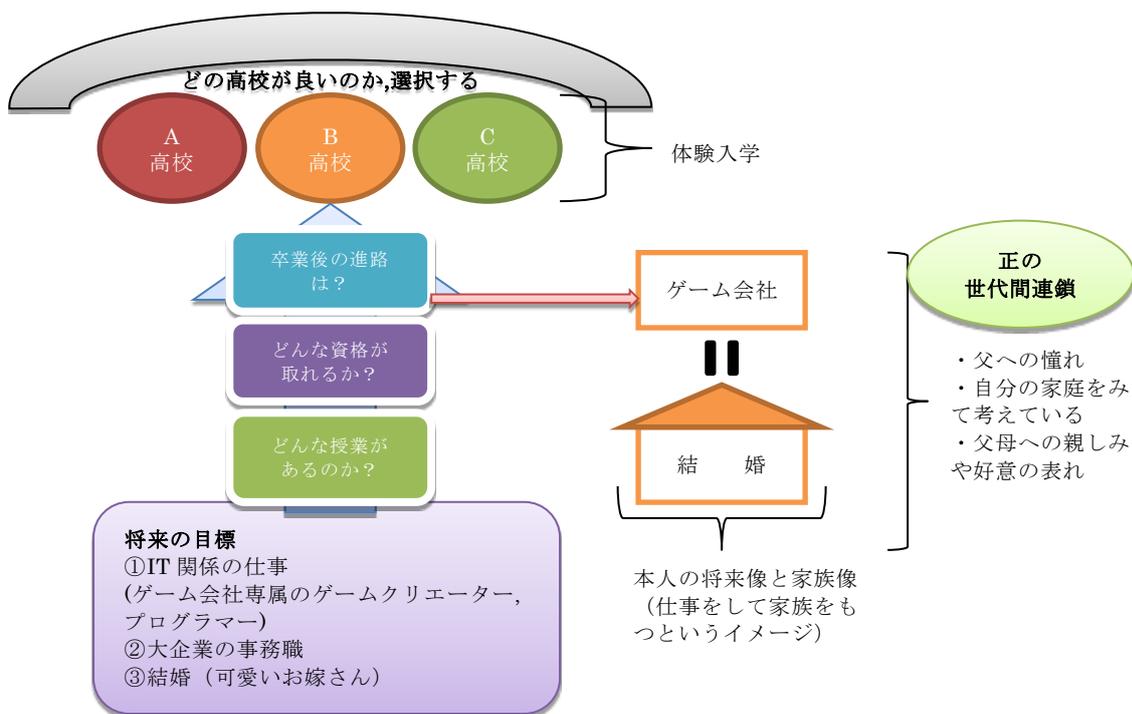


図 5. 「新しい環境へ適応するための本人なりの対処」

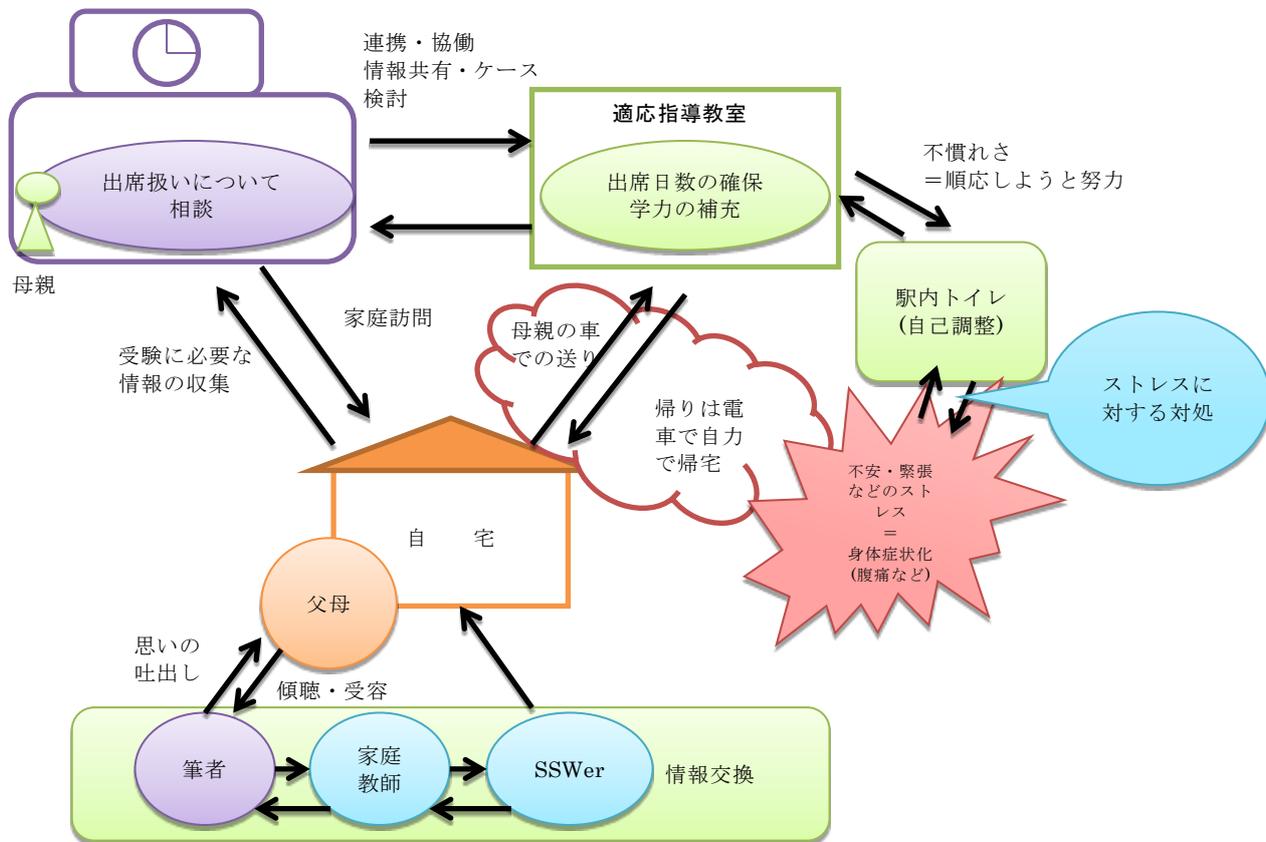
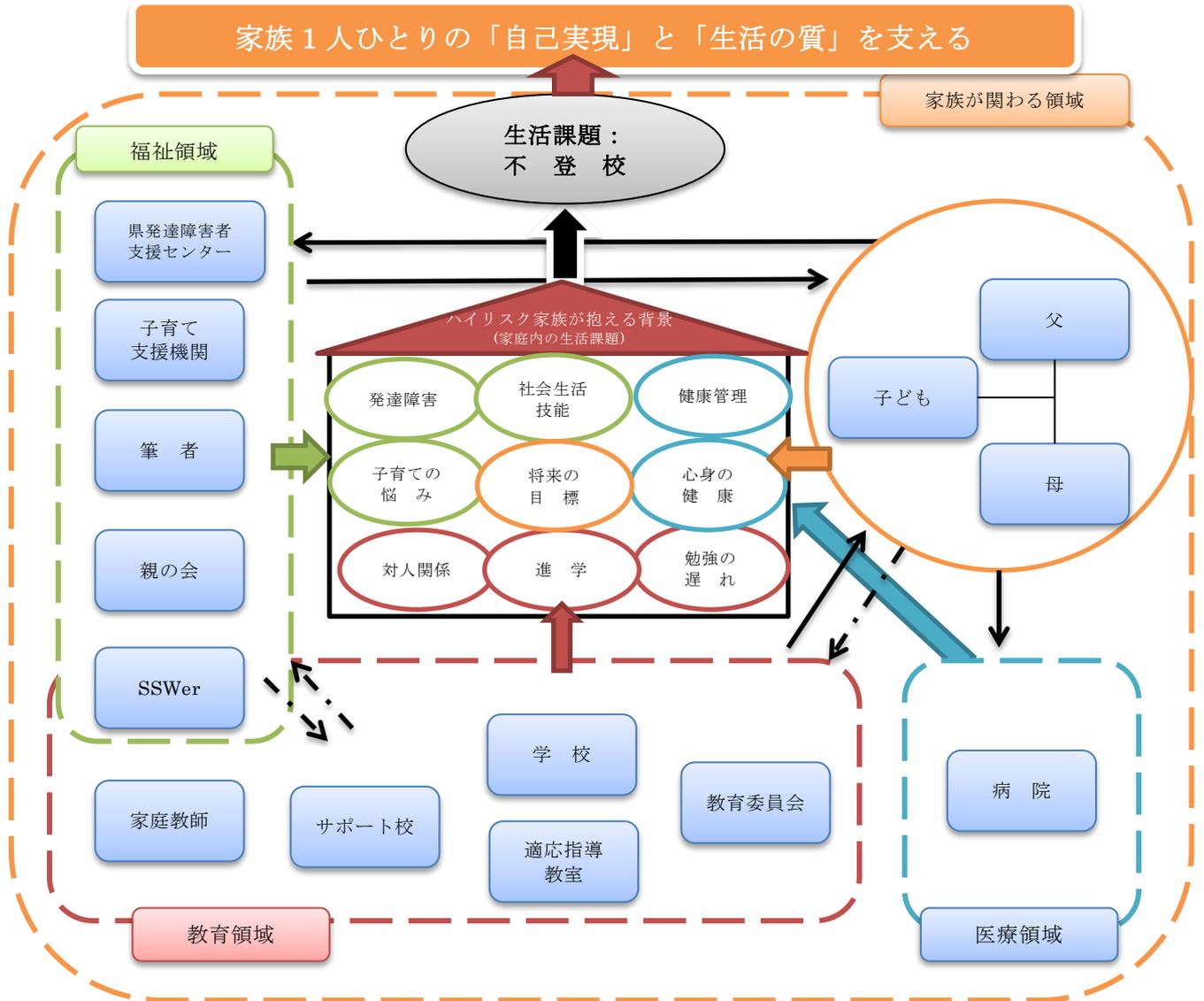


図 6. 「生活課題の背景に焦点をあてた家族保全の取り組み」



資料4「第3章:学校ソーシャルワーク実践を通して見た智の生成を促す促進者としての視点」

図1.「地域内における学校ソーシャルワーク実践の展開」

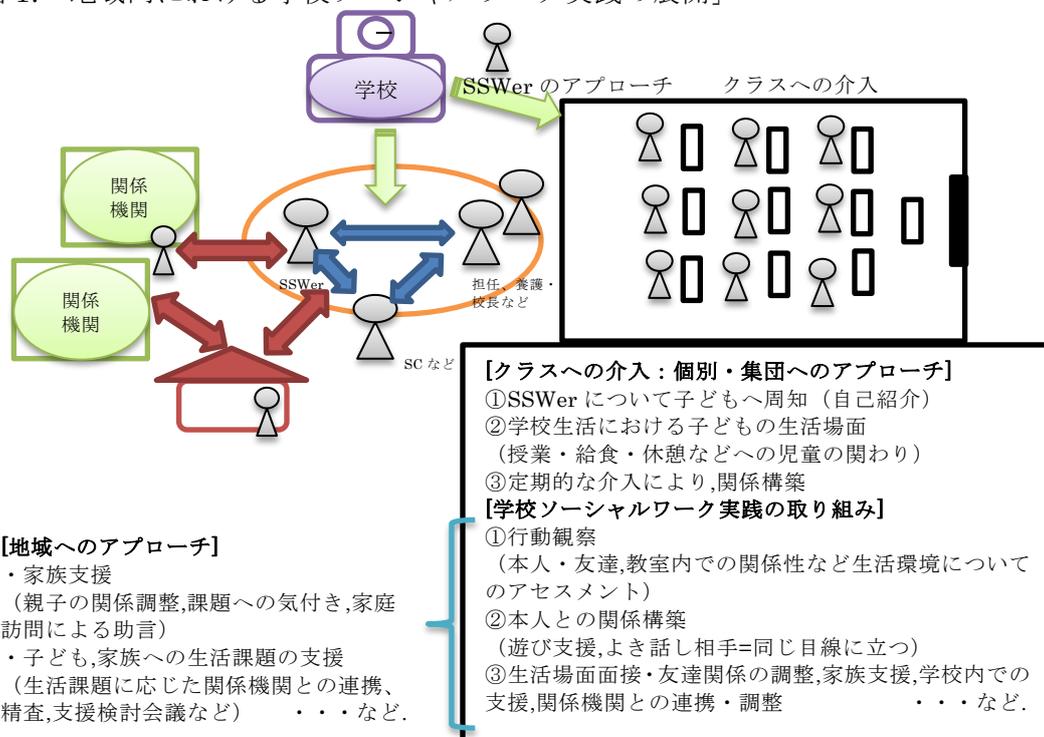
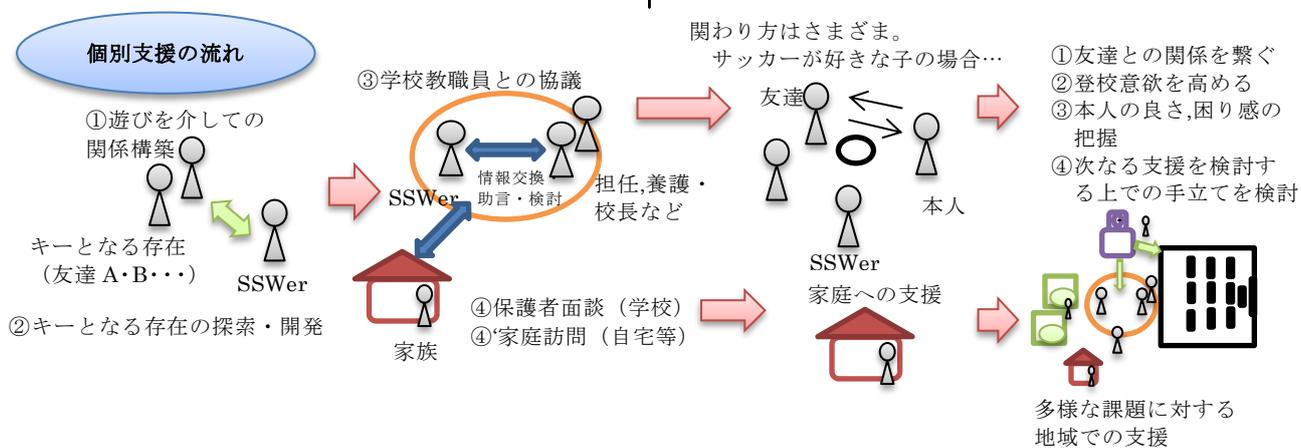
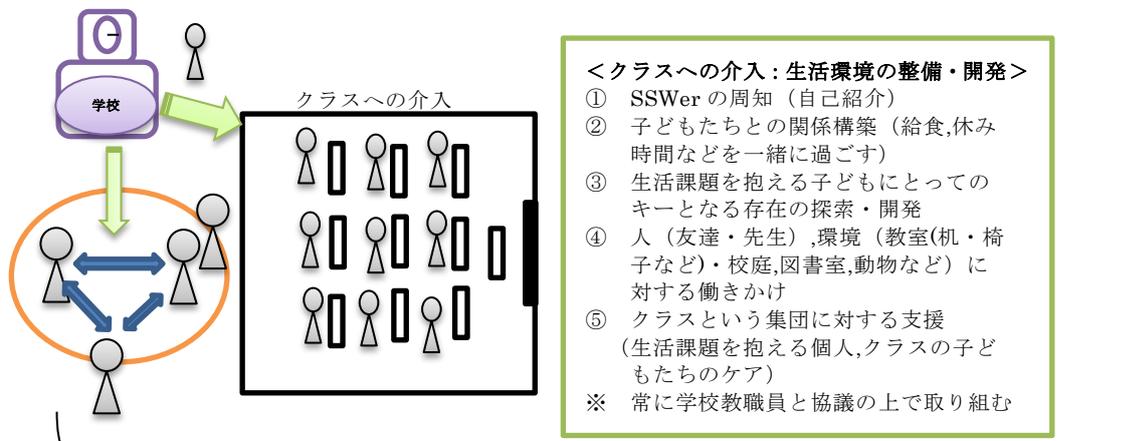


図 2. 「学校内における学校ソーシャルワーク実践の取り組み」



（ 効 果 ）

- ・ 気になる子どもの早期発見・早期支援に繋がる。
- ・ 生活課題を抱える子どもと、人（友達）や環境（学校）との結び付きを強くする。
- ・ 学校と家庭との間を取り持つことで、良好な関係を築きやすくなる。
- ・ 学校・家庭と適宜、会議・面談することで子どもが抱える課題に対する対応策を図れる。
- ・ 生活課題によっては、地域の専門職によるサポートを得ることが出来る（ネットワーク構築、ケースカンファレンス開催など）
- ・ 多角的に生活課題をみることによって、子ども・家庭の実態の把握に繋がる。

・・・など。

表 2. 「地域における家族支援に関する語りを構成する要素」

領域種別	語りの領域	語りを構成する要素(カテゴリ)
家族	人	●「保護者」「母親」「父親」「子ども」「学校教職員」「地域の専門職」
	生活環境	●「家」「学校」「地域」
	関係性	●「人間関係」「新しい人」
	生活課題	●「健康状態」「子育て」「学習課題」「対人関係」「訪問の受け入れ」
	各領域から得た家族で出来る取り組み	●相談対応(「面談」「家庭訪問」「情報」「困り感」「状況」「支援」「必要な関係機関」) ●会議(「参加」「情報」「希望」「お願い」「問い合わせ」「提案」「勧誘」) ●地域の専門職の関わり(「軽減すること」「行動すること」「提案すること」「反応すること」「サポートすること」「確保すること」「代行すること」「開催すること」) ●参加・体験の機会の確保(「話し相手」「遊び相手」「学習支援」「生活体験」) ●乗り越え方(「失敗」「成功」「経験」「学び」「喜び」「悲しみ」「自分なり」「自信」「やる気」「自分らしさ」「回復」「復帰」)
教育	人	●「保護者」「母親」「子ども」「担任」
	生活環境	●「学校」「家庭」
	関係性	●「母子」「家族」「友達」「学校」「地域」
	生活課題	●生活習慣(「子育て」「食事」「生活リズム」「集団生活」) ●健康状態(「発育」「成長」「障害」「病氣」) ●養育態度(「厳しい」「しつけ」「虐待」「放任」)
	教育的支援	●子どもとの関わり(「個別対応」「進学」「給食対応」「カウンセリング」) ●保護者との関わり(「学校内」「保護者対応」「教育相談」「授業参観」) ●学校外(「面談」「連絡」「連絡ノート」「家庭訪問」「家庭状況」) ●子どもとの関わりを通しての助言(「学校生活の状況」「関わり」「理解促進」「家庭で出来ること」) ●要保護児童対策地域協議会(「課題」「親」「情報収集」「情報共有」「支援方法」「検討」) ●ネットワーク構築(「連携」「支援体制」「地域支援」「関係調整」) ●子どもの命・権利を守る(「保護」「施設利用」) ●学校教職員の質の向上(「情報」「担任」「研修」)
福祉	人	●「子ども」「親」「学校教職員」「地域の専門職」
	生活環境	●「家庭」「学校」「地域」
	関係性	●「つなぐ」「家庭」「学校」「地域」「関係調整」
	生活課題	●「困り感のある保護者」「親子関係」「子育て」「学習の遅れ」「参加・体験の少なさ」
	ソーシャルワークの取り組み	●相談対応(「面談」「家庭訪問」「信頼できる人」「子どものことを知っている人」「第三者」) ●関係調整(「調整依頼」「連絡調整」「調整内容」「日程調整」「調整結果」「自己調整」) ●家族支援(「生活技術」「生活環境」「状況」「生活保障」「生活維持」「子育てに活かす」) ●教育と福祉(「目的」「教育保障」「学習機会の確保」) ●コンサルテーション(「評価すること」「提供すること」「情報交換すること」「検証すること」「構築すること」「開催すること」「役割分担すること」「推察すること」「展開すること」「サポートすること」「整理すること」「言葉かけすること」「明確化すること」「意識すること」「採用すること」「確保すること」「利用すること」「実施すること」「軽減すること」「介入すること」「向上すること」「提案すること」「伝達すること」「把握すること」「調整すること」「維持すること」「確認すること」「検討すること」「相談すること」「担当すること」)
医療	人	●「保護者」「PSW」「主治医」
	生活環境	●「家族」「医療機関」
	関係性	●「関係調整」
	生活課題	●「健康状態」「生活状況」「発達障害」「進学」「対応」
	ケア	●「入院」「目的」「投薬」「訪問看護」「モニタリング」「情報共有」
行政	人	●「保護者」「子ども」「保育士」「保健師」「CW」
	生活環境	●「家庭」「小学校」「子育て支援センター」
	関係性	●要保護児童対策地域協議会等の支援会議(「会議」「情報集約の場」「参加者」「情報共有」) ●家庭環境に関する情報(「状況」「傾向」「(支援実施の)(登園の)(転居の)予定」「育児」「受診」) ●支援の取り組みについて検討(「要望」「担当」「提案・忠告」「フォロー」)
	生活課題	●親(「困り感のある親」「不安のある親」「子育て」「健康状態」「関わり」) ●子ども(「困り感のある子ども」「(子どもに)会わないといけない」) ●経済的な課題(「保育費」「保護費」) ●関係構築の難しさ(「関係不良」) ●子どもの命・権利を守る(「保護」)
	地域支援	●家族支援(「育児相談」「生活相談」「子ども支援」「子育て」「就学」「保育」) ●地域のネットワークにおける支援(「生活支援」「集団生活」「学校生活」「登園支援」) ●生活保障(「生活保護」) ●他機関との連携(「情報共有」)

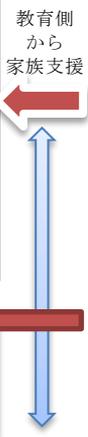
図 3. 「学校ソーシャルワークを通してみた子ども家庭支援」

家族を対象に、「子どもの生活習慣や親子のコミュニケーションの大切さ,思春期の課題,不登校など様々な子育てに関する悩みを聞いたり,親子の学びや育ちを支援する」(文部科学省 2011)ことで,家族の子どもの養育する力を地域内で高める.



例えば,“学校”は,教育に関する専門職
=家族の子どもの養育していく力の向上に貢献できる可能性
を大いに持っている.

家庭学習の支援
例: “シール”をあげる取り組み(トークン・エコノミー)
(子どもへの効果)
例えば...「自宅学習に意欲を持ってない」
<シールを貼る取り組みで得られる効果>
① 目標達成できたことを視覚化
② 「出来た」という経験の蓄積
③ 自己肯定感が向上し、結果的に本人の学力が向上
④ 親子関係の円滑化(正の感情を共有)

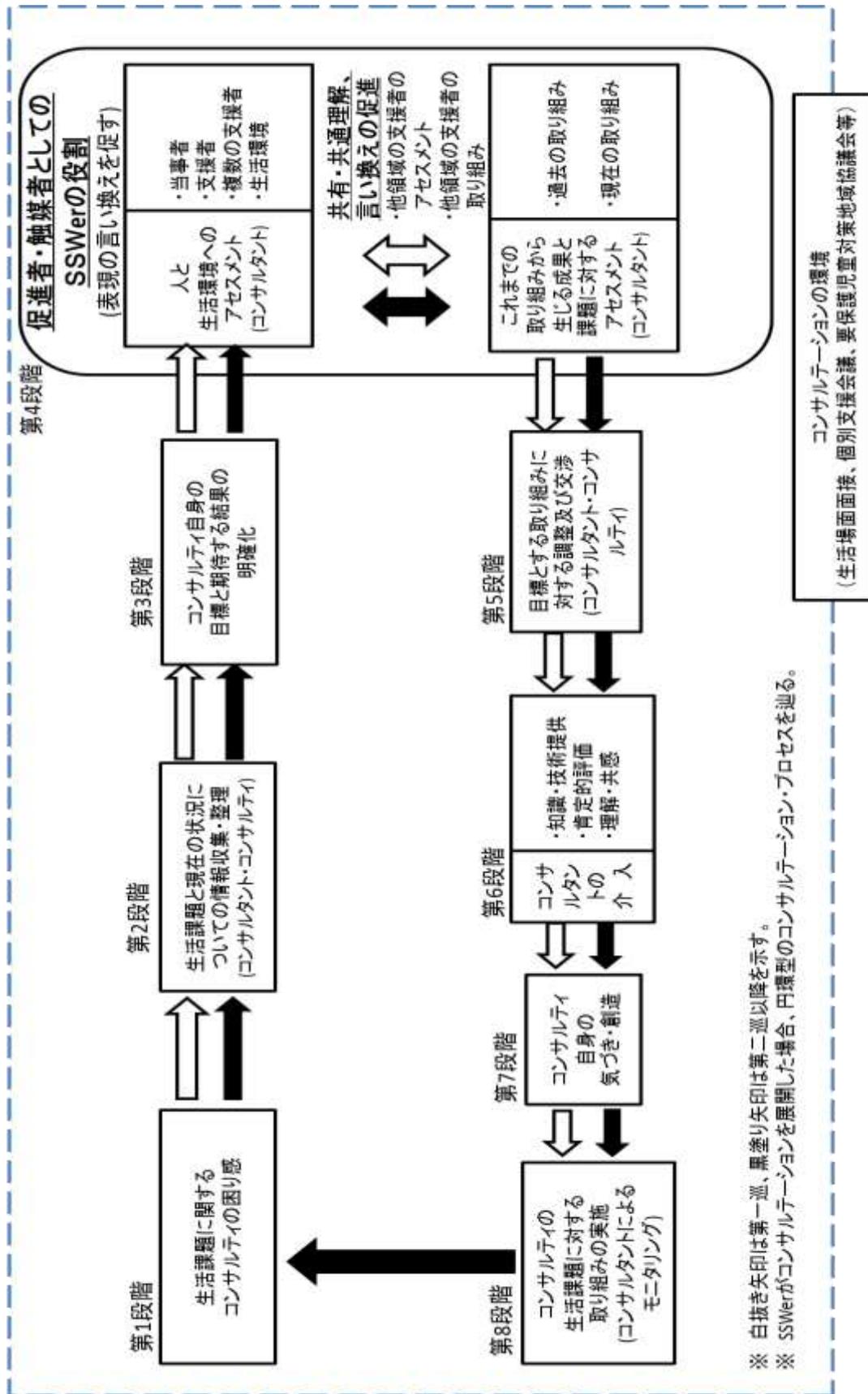


(学校教職員・SSWer との取り組み)
① 子どもとの日々の関係から生じる取り組み
1. 授業態度,テストの結果からみる本人の得意・不得意分野(情報収集→課題整理)の見立て
2. 見立てによる**学校内外での支援会議**,その検討結果による学校内での効果的な学習指導
② 学校教職員・SSWer から家庭生活で出来る取り組みとして定期的に家族へ情報提供・助言指導(本人の良さ,努力,才能などを家族の子育てとして評価)
③ 家族の子どもに対する関わり方を円滑化させる
④ その繰り返しの取り組みが,家族の子どもへの関わりとして自己肯定感を高める
⑤ 結果,子どもに対する誤った関わり方(厳しい関わり方)を軟化させる

(効果)
・家族の子どもに対する関わり方が変化
・家族の精神的負担の軽減
・不登校・虐待などの早期支援・改善 …など

この背景には・・・
①子どもと学校教職員との関係性,②日々の学校生活面での様子確認,③学校生活での情報の積み重ね
※ このソーシャルワーク実践は,学校(教育)との協働的な取り組みからみたものを例示したもののだが,他の専門領域との協働においても家族の抱える生活課題に即して子どもを養育する力を保持・強化する取り組みは可能と考える.
例: 育児・しつけ→子育て支援センター,社協,医療→病院,家事→家庭教育支援員,ヘルパー,など.

図 4. 「円環型コンサルテーション・プロセス」



出典：加藤尚子(2009)「虐待を受けた子どもへの支援者への心理コンサルテーションの機能とプロセスに関する研究」『社会福祉学』50(1),12.を基に筆者作成。

表1. 「不登校状態の子ども・家族の語りからみえる学校に行く意味・休む意味」

学校に行く意味・休む意味 / 語りの内容	不登校状態の子ども・家族の語りからみえる学校に行く意味・休む意味	共通項
<p>ボジティブ感情</p> <p>(1)子どもにとつての居場所(人や場所、物) ・子どもにとつての向かふ安心できる場や人、あるいは物がある。 認められる場＝居ても良いんだと思える場。 ・その居場所には、子どもも本人を受け入れてくれる人がいる。 ・友達・先生たちの共に歩む姿勢や取り組みがみえる。</p> <p>(2)子どもの教育を受ける権利を保障する場 ・学習の機会を確保や友だちや先生との関わりを通して、社会生活における対人スキルや道徳、ルール等を学んでいく場。 ・子どもたちが1人ひとりに合わせた個別支援室での学習・試験対応、保護者との検討等。</p> <p>(3)夢や目標の実現の場 ・子ども自身が夢や目標に向かって進んでいくための知るための場所、社会に出る前の準備期間、数多くある情報(高校、大学、仕事等)から取捨選択できる。 ・必要な知識・技術・対人関係などを学びながら実践する。</p>	<p>ボジティブ感情</p> <p>(1)社会との繋がりが限局化 ・不登校状態の長期化による学習の機会の減少、友達との関係の希薄化し、子どもにとつての居場所がなくなってしまう。子どもにとつての行動の意味が見出さなくなること、社会との繋がりが限られてしまいう家庭内の世界となってしまう。</p> <p>(2)教育を受ける機会の減少 ・不登校状態の長期化による学習の遅れ、学校を休んでいる自分と進級・進学して行く友達との差に焦燥感を抱える。 ・遅れを取り戻すための孤独な学習。 ・不登校状態が長期化しているため、学習や友達との話題、遊び等の共通な取り組みに入りづらくなる。</p> <p>(3)将来への不安 ・進学後の不安を抱えやすい。学校生活から遠のいていく分、将来選択に必要な情報も限られ、子どもも自身、家族自身の孤独な取り組みになりやすい。 ・学校生活から得る学習、生活体験を通して知識や経験を得ることが少ないため、限られた知識・選択になりやすい。その中で夢・目標の選択となりやすい。</p>	<p>共通項</p> <p>(1)子どもの存在(居場所)を位置づける場 ・家庭以外の社会との繋がりを作る場所、中学生としての自分、高校生としての自分、というように、子どもにとつてのアイデンティティを位置づける。一方で、不登校もしくは休学・退学することで、社会的地位を見失い自己不一致の状態となりやすい。</p> <p>(2)子どもの教育を受ける権利を保障する場 ・学習の機会を確保や友だちや先生との関わりを通して、社会生活における対人スキルや道徳、ルール等を学んでいく場。子どもたちが1人ひとりに合わせた個別支援室での学習・試験対応、保護者との検討等、知ること、そのものの場所。</p> <p>(3)夢や目標の実現の場 ・子ども自身が夢や目標に向かって進んでいくための知るための場所、社会に出る前の準備期間、数多くある情報(高校、大学、仕事等)から取捨選択できる。必要な知識・技術・対人関係などを学びながら実践することができる。この取り組みを積み重ねること、子ども自身の見識や選択肢が広がる。</p>
<p>行く意味</p> <p>(1)自分のことを知る(自己認知) ・自分の置かれている状況(自分自身のこと、病気、障がいに関する知識)について理解を深める。 ・家族、専門職と共に苦悩しながらも取り組むことで、病気や障がい、自分自身に対する理解を深めていく。 ・自分自身の健康状態に見合った取り組みを、周りのサポートを得ながらも見出し出していき、健康状態＝社会での行動範囲となりやすい。</p> <p>(2)家族や学校教職員の理解や支え ・子どもにとつて次のステップ(学習)に取り組む、友達と遊ぶ、再登校、進学に向けた受験等の取り組み等)に移るために、子どもも本人の現状を理解してもらうことが必要不可欠。次のステップに移るための準備期間として、一時家庭内で過ごすことも必要。 ・子どもの置かれている状況(子ども自身のこと、病気、障がい)に関わり方を学び、また更に理解を深める。</p> <p>(3)自分なりの乗り越え方を見出すための取り組み ・子どもが置かれている状況や課題に取り組むため、社会との繋がりを作っていく、そのためにさまざまな社会復帰を目指した努力をする。 ・同じ不登校状態にある人との出合い、体験、その人の乗り越え方を知る。生活課題を乗り越えるためのモデリング。 ・学校以外の社会資源(適応指導教室等の場、高認等の資格)を知る。その選択肢や見識を広めることができる。実際に、その場を見学したり挑戦してみたりすることで自分自身に合ったものを見出し出していき、その体験を通して自分の目標や夢を見出す。</p>	<p>ネガティブ感情</p> <p>(1)自分自身のこと、先の見通しが見えない不安 ・病気や障がいに対する理解することの難しさ ・身体の不調(痛み、睡眠障害、不眠状態の継続)による疲労の蓄積、社会生活に耐えうる体力の低下等)による社会生活の不応答状態の継続。 ・本人なりに学校生活に適応する努力はするも健康状態の改善が見込めないために失敗に終わることが多々ある。出来ない自分に対して落ち込みやすい(学習性無力感)。</p> <p>(2)家族や学校教職員の理解がない、支えがない ・専門職などの良き理解者と出会えないために子ども自身も自分の状態が分からない。 ・子どもの置かれている状況(子ども自身のこと、病気、障がい)に関する知識等)が分からない。理解しにくい。 ・不登校状態となり家庭内で過ごしている子どもの状態が分からず、急いでいる」と捉えられやすい。子どもも自分なりのため、周りの評価を聞き取りしにくい。</p> <p>(3)社会から取り残される不安 ・不登校状態が長期化することにより、そのまま卒業したり、休学や退学の選択肢を選ばざるを得ない。 ・同級生の友達の進歩に対する焦り＝社会から取り残される不安に繋がる。 ・子どもも本人の状態が不良のため、家庭から出ること出来ない。学校以外の情報の選択や体験することができない。</p>	<p>共通項</p> <p>(1)自分のことを知る(自己認知) ・学校という世界から離れることによって自分自身の置かれている状況(自分自身のこと、病気、障がいに関する知識)について理解を深める。家族、専門職と共に苦悩しながらも取り組むことで、病気や障がい、自身に対する理解や気付きを深める。</p> <p>(2)生活課題に取り組む期間、準備する期間 ・子どもの置かれている状況や課題に取り組む期間、次のステップに移るための準備期間とも捉えられる。家族の関わり、専門職の助言や同じ不登校状態にある人との出合い、体験、その人の乗り越え方を知る。生活課題を乗り越えるためのモデリング)学校という世界以外の社会資源(適応指導教室等の場、高認等の資格)を知る。その選択肢や見識を広めることができる。実際に、その場を見学したり挑戦してみたりすることで自分自身に合ったものを見出す。自分自身の状態に見合った取り組みを、周りのサポートを得ながらも見出し出していき。</p> <p>(3)自分なりの意味を見出す期間 ・子どもが置かれている状況や課題に対して、失敗と成功を繰り返しながらも取り組むなかで、学校以外の視野が広がる。これまで当たり前であったこと(学校に行くこと、部活、勉強に取り組むこと等)が当たり前ではなくなったこと、気づき、家族との密な時間を通して自分なりの今後の方向性について意味づけし、価値を見出し出している。</p>
<p>休む意味</p>		

表 2. 「語りの一連のプロセスの構成要素」

語りの項目	肯定/否定的感情	語りを構成する要素
明確化	ポジティブ感情	課題の整理、物事のはじまり・きっかけ、課題の継続性、心身の不調の説明・訴え、望み・希望、日課、他者への気配り、親の支えなど
	ネガティブ感情	課題が多く整理できない、課題が生じる時間・頻度、説明不能な心身の不調、物事のはじまり・きっかけ、自己否定、課題の継続性、日常生活での違和感、日課など
意識化	ポジティブ感情	課題の理解・気づき、見通しをもつ支えてくれる人の存在の気づき、将来に向けての課題(受験・進学)、病気・障害の課題に向き合う覚悟、環境への順応、肯定的な感情の焦点化、現在の(本人・家族)取り組むべき課題の気づき、他者への要望、他者と自己の違い、取り組むときのイメージ(理想)、前向きな感情の受け止め、原因となる物事と結果としての出来事の関係性の認識など
	ネガティブ感情	課題が多く本人・家族が取り組むべき課題に気づけない、見通しがつかないことへの不安、心身の不調の気づき、不全感、無意識のなかの不安感、否定的な感情の焦点化、課題が起きたときの原因探し、他者と自己の違い、孤独感、出来ない自分の気づき、過去と現在のできること・できないこと、支えてくれる人の存在に気づかない、他者への非難など
参加・体験	ポジティブ感情	活動参加、体調良好、親子のスキンシップ、認める言葉かけ、近い将来あるイベント・行事の認識、物事に対する前向きな願い・欲求、今できること・できないことの整理、同年代との交流・同じ体験、他者を認めること、仲間からの誘い、次のステップに進むための練習・体験の場、スモール・ステップアップ(小目標達成)など
	ネガティブ感情	健康などの喪失体験、気持ち・コミュニケーション・記憶などの齟齬、失敗体験、過去できなかったこと、自己破壊的な追い込み(取り組み)、自信の低下、相手に対する不信感、失敗体験の積み重ね(学習性無力感)、社会性の未熟さ(遊びルール、交通手段の理解できない等)、同年代との交流・同じ体験ができないなど
回復	ポジティブ感情	本人らしさの発揮、家族・友人などの人間関係、趣味・特技、適度な触れ合い(身体接触)、達成感、出来たという感覚、他者からの理解、気持ちの受容、近い将来のイベント・行事を楽しめる気持ち、集団への受け入れ、物事の肯定的な受け入れ、自発的な発言、自己表現、新しい価値・考え方の発見、日常に対する感謝(当たり前なのが実は当たり前のことじゃない)、他者への感謝、外界へのアプローチ(学校への試験登校など)など
	ネガティブ感情	なし
取り組み	ポジティブ感情	専門職に対する質問・要望、目標時期の設定、体調管理、他者とのつながり(連携・連絡)、新しいことへのチャレンジ、出来たという経験の積み重ね、習慣づけ、電話など道具を使ったコミュニケーション、見通しをもった多様なサポート、情緒的な助言・関わり、柔軟なサポート(出来ないときは別のやり方で実現)、地域の社会資源とのつながり、情報共有、課題解決に向けた提案など
	ネガティブ感情	なし
関係性	ポジティブ感情	家族、友達、先生とのつながり、信頼している人からの助言、話の分かりやすさ、親しさ、熱意、理解がある、関係に慣れる、安定的な関係性、社会的承認(居場所)、本人の状況を知っていること(認知)、所属集団(学校・部活などの団体)、所属集団の社会的地位、状況確認、地縁のなかでの継続的な人付き合い、見守る姿勢、見守られていると感じること、同じ課題に取り組んだ経験値、数先に進みたいという期待感など
	ネガティブ感情	話の分かりにくさ、不親切さ、冷たい、無理解、馴れ合いの関係、不安定的な関係性、本人の状況をよく知らない、所属集団(学校・部活などの団体)、地縁のなかでの継続的な人付き合い、とりあえずの関係、築き上げた人間関係の喪失、見てもらえてない感覚、同じ課題に取り組んだ経験がない(未経験者)など