

論文

子どもを主体とした学校ソーシャルワーク理論の構築
～パワー交互作用モデルと子どもアドボカシー研究の統合を目指して～

大塚 浮子

要 約

文部科学省は、2008年度より「スクールソーシャルワーカー活用事業」を開始したが、子どもを主体としたソーシャルワーク機能を発揮するための基礎理論が十分に構築されていない。本研究は、文献研究による「子どもを中心とした学校ソーシャルワーク理論」の構築をめざした。

本研究では、門田の「パワー交互作用モデル」に依拠し、その意義と課題について考察したうえで、堀の「子どもアドボカシー」研究の導入可能性について検討した。権利基盤アプローチに立つ「子ども主体の学校ソーシャルワーク理論」の基本的な枠組みの構築を試みた。学校ソーシャルワーク実践において、当事者である「子どもの声」を聴く枠組み、支援過程に反映させる仕組み、エンパワメントに関する理論を検討した。その結果、介入方法の修正①—権利カウンセリング、介入方法の修正②—権利アセスメントと権利アセスメントシートの作成、介入方法の修正③—権利基盤相談援助活動の展開を図示した。

研究の成果として、門田の「パワー交互作用モデル」により、子どもをめぐる権威・権力的な社会システムの存在が明らかになった。更に権威・権力的な社会システムに対して、堀の「子どもアドボカシー」研究は、子どもの権利を擁護し、保障するという視座において、対抗的である。つまり、門田の「パワー交互作用モデル」と、堀の「子どもアドボカシー」研究において、「子どもの権利擁護」という明確な共通基盤が存在していることから、理論

統合が可能であることが明らかになった。

つまり、学校ソーシャルワークにおいて、子どもの権利を基盤とした「子どもを主体とした学校ソーシャルワーク理論」構築は可能である。また、同時に取り組まなければならない課題がある。それは、子どもを支援する関係者の、子どもを「権利享有主体とする従来の認識から、「権利行使主体」として捉え直し、再認識することである。

今後は、子どもを「権利行使主体」として捉える視座を根底に据え、「子どもを主体とした学校ソーシャルワーク理論」による事例分析と理論の検証が課題である。

キーワード：学校ソーシャルワーク、子どもアドボカシー、エンパワメント

はじめに

「スクールソーシャルワーカー活用事業」は、2008年度から学校におけるソーシャルワークとして展開され、不登校児童生徒への対応、学校と家庭の関係調整、子どもが抱える問題の根本的解決を図る外部専門職として期待され、導入されている。また、今日、子どもが抱える問題の背景には、ひとり親家庭、貧困、又はDV（ドメスティックバイオレンス）や虐待等、子どもの権利侵害が指摘されている。

しかしながら、「スクールソーシャルワーカー活用事業」における取り組みは、学校と家庭との関係調整や保護者支援にとどまり、子どもを主体とした問題の根本的解決に至っていない。このことは学校での会議などの中で、子どもの参加権（子どもの権利条約の意見表明権、自己決定権等）を保障する取り組みが十分に行われていないことにも現れている。その背景には、子どもを主体としたソーシャルワーク機能を発揮するための基礎理論が十分に構築されていないことがある。さらには、「学校ソーシャルワークの展開」の過程において、「子ども」を「当事者」として中心に捉えること、その背景にある保護者や専門職の「パートナーリズムをどのように払拭していくか」という課題、また、子どもをエンパワメントするときの視点や、ソー

シャルワーカーとしての技術（art）が、確立されていない現状がある。

先行研究の中でも、「子どもを主体」として理論展開されている研究は少ない。なぜなら、エコロジカルモデル、一般システム論を中心に、「子どもを取り巻く環境」に焦点を当てているものが多いからである。その結果、「当事者の声」が反映されず、その背景には、子どもは「弱い存在」、「未熟な存在」といったこれまでの既成概念が学校ソーシャルワークの中にも反映されているからである。

すなわち、これまでの子どもを「権利享有主体」とする受動的子ども観から脱却し、子どもを「権利行使主体」として捉え、「子どもの権利を保障する」学校ソーシャルワーク理論の枠組みを構築することが今日的課題である。

そこで、本研究では、学校ソーシャルワーク実践において、当事者である「子どもを主体とした学校ソーシャルワークの基礎理論」の構築を目指して、その基本的な視点を明らかにすることを目的としている。研究方法としては、これまでの学校ソーシャルワーク理論や概念、先行研究を整理分析する。とりわけ、門田光司による「パワー交互作用モデル」に着目し、その意義と課題について考察する。その上で、堀正嗣による「子どもアドボカシー」研究の「学校ソーシャルワーク」における援用可能性について検討する。それを踏まえて、「パワー交互作用モデル」に「子どもアドボカシー理論」を導入することにより、権利基盤アプローチに立つ「子ども主体の学校ソーシャルワーク理論」を構築するための基礎視座と課題を検討する。

なお、制度政策上では、「スクールソーシャルワーク」や「スクールソーシャルワーカー」という文言が使用されているので、そのまま使用する。本文中では、「スクールソーシャルワーク」を「SSW」、「スクールソーシャルワーカー」を「SSWer」と表記している。「実践理論」「制度政策における実践の総体」を論じる際は、「学校ソーシャルワーク」と言う言葉を用いている。

また、「児童」「生徒」という文言は、行政用語であるため、「子ども」として捉え、本論文では、義務教育制度の対象年齢である7歳から15歳までを「子ども」として捉え論じているが、この限りではない。

「障害」の表記について、一般的には「障害」「障碍」「障がい」のいずれかが用いられているが、本論文では、障害当事者が使用しているという意味合いから、「障害」を採用した。

子どもの権利については、子どもの権利条約における4つの権利をベースとしており、「意見表明権」「知る権利」については含まれるものとして論じている。

1. 学校ソーシャルワーク理論の到達点と課題

(1) 学校ソーシャルワーク理論に関する先行研究の系譜

「学校ソーシャルワーク」の分野における研究の内容についてみると、子どもの「環境」や「制度（スクールソーシャルワーク活用事業）」に焦点を当てたものが多くみられる（山下則子、野田正人、門田ら）。これらは、日本において展開されてきたジェネラリストソーシャルワーク理論において、アメリカから導入されたエコロジカルモデルの影響を色濃く受け、メゾ、マクロレベルにおいて展開されてきた「学校ソーシャルワーク」研究あるいは、「スクールソーシャルワーカー活用事業」研究である。なかでも、「当事者」である「子ども」を中心として捉えた研究は少なく、取り組みの端緒にある。事業開始後も、SSWerらは活動の方法や範囲を模索（太田由香里：2010）している。

内田宏明（2005：30）は、「日本における議論を考察すると、山下と門田が大きな影響をもち、山下が市民活動に結びつきながら実践活動を展開し理論化を図ったのに対し、門田は行政施策である巡回型カウンセラーの委嘱を受けての実践活動から理論化を図っていることに着目される。両者の差異はその基盤の違いによって形成されたとも思われる。」と指摘している。この指摘に見られるように、門田と山下英三郎の理論が「子どもを主体とした」SSW理論として、研究されている。

本研究は門田の理論を基盤とするが、その理由や門田理論の意義等については2において検討し、ここでは、山下を中心に、門田以外のSSWの基礎

理論に関する先行研究を整理する。

(2) 学校ソーシャルワーク理論の到達点と課題

山下は、日本で初めて「スクールソーシャルワーク」という言葉を用い、活動を展開した。論文等での発表やSSWerの技術に関する論文では、社会的背景の影響を色濃く打ち出した。山下は、「スクールソーシャルワーク」を学ぶため、アメリカに渡り、「不登校」の状態を「学校と生徒の不調和」（山下：1991）として捉え、「スクールソーシャルワーカーは子どもたちのパートナーとしての立ち位置であり、「学校に行かない自由があってもいい」（同上）と主張している。そして、「子どもの思い」と、大人が問題としていることに大きな乖離があり、子どもたちの気持ちに触れていない、学校がその最たるものだとしている。

山下は、SSWerの活動について、（1986年の埼玉県所沢市の活動に10年以上関わり続け）「子ども中心」「彼（彼女ら）の声を聞く事」を実践した。所沢市における活動について、山下（1991、2006他）はアメリカをモデルにしている。その中で、常に子どもが悪いと決めつけられ、当事者不在の解決策であることを繰り返し述べている。

山下の論文では、「子どもの権利」と言う視点が明確に出てきたのは1998年からだが、2013年には、SSWerが子ども達の人権を制度的に保障することは、彼らの安全で安心な生活の実現に寄与すると述べており、「権利」、「子どもの価値」、「可能性」について焦点をあてている。子どもを主体とし、価値や権利を大切にして「子どもの最善の利益」を優先するという立場である。

また、山下はSSWerの用いる技法として、「修復的アプローチのソーシャルワーク実践への適用に関する考察：学校におけるコンフリクト解決手段として」（2013）を著した。そこにおいて、近年、刑事司法分野において注目されている修復的司法（以下、修復的アプローチ）のSSW技法としての適用可能性について考察している。修復的アプローチの理念は人間尊重であり、複数の者同士の間を生じたコンフリクト解決が仲介や調整などの機能を

通して図られる。このことは、ソーシャルワークの理念と方法論に重なるため、適合性が高く、ソーシャルワークの技法のひとつとして取り入れることにより、より実効性のあるソーシャルワーク実践が期待されると考えた。特に学校におけるソーシャルワーク実践への適用に焦点を当てて論じている。

山下は、日本におけるSSWerの第一人者として、子どもを中心にすえたSSWの理論展開を目指し、多様な視点から、SSW理論を提起しているが、「学校ソーシャルワーク」の主体が「子ども」であることを、初めて提唱した功績は大きい。そして、SSWerがメジャーになるなかで、「子ども主体」と言う視点は一貫している。

しかし、子どもを中心にして展開される学校ソーシャルワークとして、子どもと第三者間の調整、つまり、子どもと学校や家庭、関係機関との連携やその介入方法についての理論展開が十分ではない。

また、子どもを中心とする学校ソーシャルワークの意味や理由、教師や保護者、専門職と子どもの位置関係や関係性について、明確に定義されていない点に限界がある。

一方、鈴木庸裕（2010：1）は、教育基本法による公教育の平等主義の原則について、教育関係者の努力を認めつつも、「この教育格差が生み出す環境とその格差を生み出す環境の双方」について、教育関係者へ対応できているかという点を問い直している。また、SSWerの役割を、学校の支援人材及び福祉専門職の職責について、外部人材と言っても教育関係者として認め、学校教育が抱える教育格差の課題について、学校内部からの注意喚起を促している。また、学校現場で取り上げられる子どもの問題行動についても、子どもの苦悩や生活困難をその個人の責任に求めず、社会的責任や社会保障へつなぐ事が重要であると述べている。

大塚美和子（2002、2004、他）は、「学級崩壊」に対するSSW実践—学校と家庭に対する仲介機能（スキル）に着目し、保護者を学校と家庭との接点として、「仲介モデル」についてデータを用いて検証し、有効性について明らかにした。

また、一方では、当事者である子ども、つまり「子ども」を主眼とした取り組みの中での検証も進めている。「子どもの権利」の観点からの検討である。

住友剛（2008：137）は、川西市子どもの人権オンブズパーソンの取組みとSSWerとを比較検討するなかで、明らかになっていない点を4点挙げている。第1点目は、学校における子どもの人権擁護・救済、特に学校において不利益を被った状態にある子どもの状態の改善を目指すという、活動の目的の部分である。第2点目は、相談活動や調整活動を中心としたケースワークの技法や重視すべき視点、あるいは、グループワークやコミュニティワークといった活動領域の重なりや手法についてである。第3点目は、学校現場とのかかわりにおいて、対応すべきと考える子どもの諸課題（たとえば「いじめ」「不登校」や「虐待」の疑いのあるケースなど）である。第4点目は、制度あるいは活動定着に向けての子どもを含む市民・関係機関への広報・啓発活動の重要性である。

住友（2008：138）の見解としては、「教育制度・政策論的な観点からのSSW論づくり」「子どもの人権関連諸法令とSSW実践との対応関係の検討」がまだ不十分であるということ指摘し、具体的には、「SSWer事業の趣旨・目的やSSWerの担当すべき仕事などのあいまいさ」と「スクールソーシャルワーカー活用事業が日本政府及び地方教育委員会レベルでの教育改革構想と、どのような関係にあるのか」が明らかになっていないと述べている。

すなわち、子どもを取り巻く現状において、子どもの権利擁護という観点からのアプローチが極めて重要であり、学校ソーシャルワークの援助方法において、「子どもの権利」に基づく学校ソーシャルワーク理論の形成が望まれる。住友と同様、子どもの権利の観点からの子どもソーシャルワーク研究を行ってきたのが堀である。その研究については4において詳細に検討する。

2. パワー交互作用モデルの意義と課題

(1) パワー交互作用モデルの独自性と意義

門田は、いじめや不登校のような状況を改善のために、人間関係に焦点を当てた学校ソーシャルワークの実践が求められるとし、既存のソーシャルワークは人と環境、特に社会環境との関係性に焦点を当てているため、人間関係に焦点を当てたソーシャルワーク実践モデルがない。「森を見て木を見ない視点である」(2002: 66) と批判し、「パワー交互作用モデル」を考案した。

巡回型カウンセラーの委嘱を受けての実践活動から理論化を図っていることにより、門田は日本の学校現場の状況に即して、人間関係に焦点を当てた具体的な支援方法論として「パワー交互作用モデル」を提唱している。これが、門田の研究の独自性であり、筆者がこの理論に依拠する理由でもある。

「パワー交互作用モデル」は人間関係に理論的基盤を置き、人間関係のみならず、「権威的・権力的パワー交互作用」を改善し、「良好なパワー交互作用」を推進していくことを目的としている。人は「権威的、権力的パワー」を行使するが、本来は、「良好な」パワー交互作用を求める存在であり、ライフモデルでの「ストレス」と「コーピング実践」に主眼を置いておらず、ここが「パワー交互作用モデル」とほかの実践モデルとの違いである。

門田によれば、「権威」とは「人に承認と服従の義務を要求する精神的・道徳的・社会的または法的威力」(2002c: 66) であり、「権力」とは「他者を押さえつけて支配する力」である。(同上: 67) そして、この「権威的・権力的パワー交互作用」は、人間関係のみならず、人間関係の社会集合(家族や学校、地域)と個人の関係においても存在する。(同上: 70) としている。つまり、子どもの置かれている被抑圧的「権利・権力」関係を交互作用モデルとして可視化したことに意義がある。さらに、権威的・権力的パワーの行使をなくしていく取り組みが求められ、そのためには無力化している子どもへの「アドボカシー活動」が必要であるとし、「アドボカシー活動」の重要性に立ち返り、中心的手法として捕らえている点に意義がある。「子どもを主体とした学校ソーシャルワーク理論」を構築する上で基本的視点として用いたのである。

更に門田は、「個人のニーズ」には、マズロー（Maslow, A. H.）が掲げられるように「生理的ニーズ」「安全のニーズ」「所属と愛情のニーズ」「承認のニーズ」「自己実現のニーズ」がある（同上：65）と、「マズローの5階層」を採用し、パワー交互作用の有効性を導き出している。また、「ニーズ」との関係性を「交互作用」（transaction）という概念で捉えている。一方的な関係ではなく、「相互に影響を及ぼしあい変化する関係性」であり、「人間関係のパワー交互作用がお互いを認め合い、受容し、尊重しあう場合には、『良好なパワー交互作用』といえる。」（同上：65）しかし、一方が自分のニーズを満たすために、継続的に相手に対して権威や権力を行使してくる場合、パワー交互作用は強者—弱者の力関係が形成されていく。「このような関係性は『権威的・権力的パワー交互作用』といえる。」（門田 2014：66）と述べている。

「パワー交互作用モデル」では、介入方法として「アドボカシー活動」「グループワーク」「サービス調整」を中心的手法に据えている。つまり、「グループワーク」により、「受容と尊重」を示す「良好なパワー交互作用」を体験することで、人間関係への不信感を払拭し、再びパワーを回復することを期待している。

エンパワメントの視点では、ソロモン（Solomon）を引用し、個人のパワー減退の原因を社会のスティグマとし、社会の否定的評価に対抗していくために、自己の意識を高め、批判的意識を発展させていくといった個人の認知的変容を主眼としている。さらに、学校、家庭、関係機関、地域が連携し取り組んでいくネットワークの構築、社会資源の活用や開発を行う「サービス調整」など、「コミュニティワーク」と「ケースマネジメント」の取り組みは、学校と関係者間の良好なパワー交互作用を基盤として展開されると捉えている。また、環境からのライフストレス改善のための「アドボカシー」、「サービス調整」、「社会資源の開発」などの活動が行われると述べている。

（2）「パワー交互作用モデル」の課題

「パワー交互作用モデル」の課題は、以下の3点に整理できる。

- ①マズローのニーズ論に依拠しているために診断的要素が含まれる。
- ②「アドボカシー活動」が「エンパワメント理論」と絡めて議論されていない。
- ③子どもを権利主体ととらえる視点が希薄なため子どもを巡る問題を権利侵害との関係でとらえ解決を図る「社会モデル」的視点が明確でない。

①に関して、パワー交互作用モデルでは、ニーズはマズロー（Maslow, A. H.）が掲げるニーズを意味している。しかし、これは、ややもすると「欲求」の欠乏と捉えることができ、援助間の関係性の中で、段階論的にニーズを規定していくことは、診断的要素が含まれることになる。つまり「個人モデル」に傾斜する危険性がある。

②に関して、「パワー交互作用モデル」における「アドボカシー活動」では、「エンパワメント」理論との関係において議論が深められていないことが指摘される。

門田のソーシャルワーク論の基本には、アメリカのソーシャルワークの社会学や心理学の隣接諸科学の理論の応用がある。そのため、エンパワメント実践において、ソーシャルワーカーが育成者の役割を果たすとして心理学的アプローチを応用し、クライアントとの認知的変容を促していく取り組みを行っていくこと（門田：2002c 61）を前提としている。その過程での視座は次に挙げる内容である。

- 1点目は、人と環境双方へのかかわりというソーシャルワークの二重の機能において、状況改善という環境へのかかわり方を重視している点。
- 2点目は、わが国のソーシャルワーカー養成において心理学の学習基盤が弱いという点。
- 3点目は、スクールカウンセラーとの役割機能の分化の必要性。

以上、3つの内容を根拠として、「アドボカシー活動」を定義している。

つまり、ソーシャルワークにおけるエコロジカルモデルの「当事者を取り巻く環境」という視座から、ソーシャルワーカーは、当事者である子どもよりも、保護者支援の役割を示している。

また、エンパワメント実践において、ソーシャルワーカーは促進者役割（門田 2000：80、2002c：60）を重視し、「エンパワメントでの『エンパワーを促進していく』という立場での取り組みでは、クライアントの抱える状況を改善していくことがソーシャルワークの目標になる」（門田：2002c 63）と述べている。つまり、環境改善に向けたソーシャルワークとして、学校ソーシャルワークの理論構築を行ったのである。

そのため「パワー交互作用モデル」のミクロレベルにおけるアドボカシー活動では、当事者の権利主体性に立つ「セルフアドボカシー」の不在により、総合的統合的エンパワメントにはなっていない。それゆえミクロレベルのカウンセリングの部分スクールカウンセラーと役割分担して、福祉サービス等とつないでいく「医療モデルアドボカシー」である。また「グループワーク」においても「受容と尊重」に見られるように、従来の精神科療法からの影響が強く感じられ、さらに「サービス調整」においては、子どもを「弱い存在」「未完成な存在」「福祉の対象」としての視点であり、ここに「個人モデル」「医学モデル」への陥穽がある。

以上を総括すれば、子どもを権利主体ととらえる観点が希薄なため子どもを巡る問題を権利侵害との関係でとらえ解決を図る「社会モデル」の視点が明確でないことが指摘できる。つまり「パワー交互作用モデル」は、子どもを主体とした「社会モデル」理論としての徹底性を欠いているといえる。

門田は、エコロジカルモデルに対して、「森を見て木々を見ない視点である」と批判したが、子どもの権利を主体とした「権利モデル」の観点からすると、メゾ・マクロレベルでのSSWerの援助技術として、社会学的視点、政治学的視点が必要であり、「パワー交互作用モデル」は、ミクロ、メゾレベルにおいての議論であり、「木を見て森を見ない視点」に陥る可能性がある。

3. 「子どもアドボカシー」研究の意義

(1) 子どもの権利擁護・アドボカシーに関する先行研究

堀の子どもの権利擁護・アドボカシーの研究成果は、『子どもの権利擁護と子育て支援』(2003)、『子どもソーシャルワークとアドボカシー実践』(2009)、『イギリスの子どもアドボカシーその政策と実践』(2011)、『子どもアドボカシー実践講座』(2013)、『福祉施設入所児童への外部アドボカシー導入研究—ICAS(独立子どもアドボカシーサービス)提供モデルの構築』(2016)にまとめられている。

堀の研究の基盤は、許斐有に代表される子どもの権利条約批准を受け、子どもの権利代弁機能に関する研究と障害者運動及び障害学の提起からの当事者主体のアドボカシー研究である。

前者に関して、子どもの権利擁護研究のパイオニアである許斐は子どもの権利を具体的にどのように保障していくのかが、今問われており、いいかえれば、子どもの権利を擁護するシステムづくりが求められているとし、許斐(2001)は、重要な内容として、次の5を挙げている。

第1に、子どもの権利を法律で規定することの重要性。

第2に、子どもが権利の主体であり、子どもには権利があることを知らせなければならない。

第3に、子とともにかかわる何らかの決定がなされるときには、その手続きにおいて、子どもが自分の思いや考え、意見などを表明する機会を正当に保障すべきである。

第4に、意見表明機会のひとつであるが、不服申し立てのシステムを整備すること。

第5に、意見表明にかかわるが、子どもたちが安心して相談し、苦情申し立ての応答の申し立てができる独立したアドボカシー機関を設置することである。

堀は、このような許斐の研究に学び、子どもの権利条約の理念に立つ子どもの権利主体性の尊重が子どもアドボカシーの基盤であるとしている。さらに、子どもを「権利享有主体」とする受動的権利認識から、「権利行使主体」とする能動的権利認識への転換の必要性を指摘している（堀 2003：13）。

（2） 障害者運動とセルフアドボカシー

堀は、さらに、アドボカシーについての基本的な視点として、アドボカシーはソーシャルワーク固有のものではなく、社会のいたるところで行われている営みの一つであり、単なる弱者への同情ではなく、社会的な不正への抵抗として行われ、このことはソーシャルワークにおけるアドボカシーの基礎であることを示した。

そして1980年代の障害者運動におけるアドボカシー実践から学ぶ重要な点は、アドボカシーの本質がセルフアドボカシーであるという点であり、当事者が権利行使の主体であるという認識に立つということであるとした。その結果、代理人アドボカシーも当事者が権利のために訴える意思を持つことが前提にあり、その支援や代弁をアドボケイトが行うのである。当事者主体のアドボカシーの考え方において、当事者の意思（自己決定）こそが尊重されるべきである。また、「セルフアドボカシーはエンパワメントを実現するための方法であり、代理人アドボカシーも当事者が社会的な抑圧によって奪われた誇りや力を取り戻すという意味のエンパワメントにつながるものだけが、真のアドボカシーである」（堀 2003：23-24）と述べた。さらに重要なことは、「セルフアドボカシーから乖離するとき、パターンリズムに転化し、当事者を依存させ無力化させる」（同上：23）ことを提起した。

（3） アドボカシーとエンパワメントの関係

ソーシャルワークにおけるアドボカシー実践の意味は、何らかの不利益を被っている人のために仕事をし、人権擁護の立場に立つならば、アドボカシーは自然の成り行きであり、また、社会変革の志向を無くして、アドボカ

シーは成立しない。

すなわち、既存の社会・制度による障害者や子どもに対する抑圧への抵抗と変革としてソーシャルワーク実践は展開される。イギリスではこのような抑圧への抵抗として展開されるソーシャルワークを「反抑圧実践」と呼んでいる。Boylan, J. and Dalrymple, J. (*Dalrymple, J. (2009) chapter 7 Advocacy as a tool for anti-oppressive practice.* 『反抑圧実践—ソーシャルケアと法律』 [=堀・栄留里美 共訳 (2013)] はこの問題を詳細に論じている。

堀は、「こうした観点に立つアドボカシーは、ソーシャルワークそのものの原理的転換」であると述べている。(堀 2009: 36) このような新たなパラダイムとしてのアドボカシーが実践されているのか、或いは旧来のパラダイムの延長線上なのかは、アドボカシーが権利行使主体として、子どもを尊重しエンパワメントを支援しているかどうかが鍵となる。ここにこれまでの援助技術とは違う、アドボカシーの意義と独自性が見られる。

(4) 子どもアドボカシーの原則

堀(2009、2011)は、「子どもアドボカシーサービス提供のための全国基準」(イギリス保健省)に依拠して、子どもアドボカシーの原則を「エンパワメント」「子ども中心」「独立性」、「守秘」、「平等」という5つの点に求めている。

原則1は、「エンパワメント」である。子どもが自分の生活や自分に関する決定について主導権を得られるように支援することを意味している。その結果、自尊感情(セルフエスティーム)や自信を増し、困難なことや課題を自分で解決できるという気持ちを与えることができるのである。

原則2は、「子ども中心」である。「アドボカシーは子どもの意見と願いによって導かれる」(イギリス保健省)という原則がある。具体的には「アドボカイトは子どもの許可と指示の下にのみ行動する」と規定されている。

原則3は「独立性」である。地方自治体がアドボカシーのために出資すると、時として独立性がそこなわれる場合がある。対象を指定されたり、出資

元への報告等が求められるからである。また、アドボカシーに対するアクセスが制約される場合も出てくるのである。アドボカシーが行政から委託され、資金を得ている方法によっては次のような問題が生じることが予想される。

1. 独立性の制限或いは妥協が生じる。
2. アドボカシーの実践と誠実さに制限或いは妥協が生じる。
3. さまざまな必要条件が監視される。
4. 活動経過がコントロールされる。
5. 目標達成が定められる。
6. アドボカシーにアクセスできる人が制限される。

原則4は「守秘」である。守秘の原則では、「アドボカシーサービスは高いレベルの守秘を行い、子どもが守秘に関する指針を知ることができるようにする」（イングランド保健省など 2002）と規定している。「守秘」は言われることや、その結果、自分に起こることが、自分が失うものを子どもが予想し、コントロールすることができる方法の1つである。秘密を破ることは子どもがそうしたことをコントロールできなくなることを明白に物語っている。子どもアドボカシーにおいては、関係機関との連携よりも、守秘が重視される。

また、「すべての子ども」を対象とするので、「基準3：すべてのアドボカシーサービスは平等を促進する明確な方針の下に提供する。そして年齢、性別、人種、文化、宗教、言語、障害、性志向により子どもが差別されないようにサービスを監視する。」という視点が重要である。この観点は、障害児と乳幼児にたいして年齢と障害に適した支援を提供することで実質的な意見表明権を保障することをも含んでいる。つまり、すべての子どもに対して、「機会の均等」「結果の平等」を担保している。

4. 「パワー交互作用モデル」への「子どもアドボカシー」の導入

(1) 「子どもアドボカシー」導入の意義——「社会モデル」に立つ学校ソーシャルワークの必要性

このように俯瞰してみると、学校ソーシャルワーク実践において、パワー交互作用モデルにおける「アドボカシー活動」とは、マイクロレベルでの個人のカウンセリング（ニーズの代弁）をスクールカウンセラーの役割とし、マイクロレベルでの対人関係の領域で集団活動にあたる「グループワーク」、メゾ・マクロでの「サービス調整」、社会、政治への働きかけをスクールソーシャルワーカーの役割として分担していた。

そして、エンパワーメントの定義で、次のように示している。

その最終目的は社会のスティグマに対抗していくためのパワーの増強（エンパワー）である。パワーの減退をきたした個人や集団が自尊心を回復し、意識を高揚し、社会のスティグマを払拭していくソーシャルアクションまでを取り組みの視野に入れた実践がエンパワーメントである。（門田：2002c 63）

この点は、「権利－権力」関係による子どもへの抑圧構造を可視化する議論として意義深い。しかしながら、当事者である「子どもの声」を聴く枠組みやシステムとして、学校ソーシャルワークの過程や、もたらされる結果について、「子どもの声」を反映させることの重要性が意識されていないという意味では、門田のエンパワメントに関する議論は徹底していない。

一方で、堀の研究によれば、アドボカシー活動とエンパワメントとは一体であり、「子どもアドボカシー活動」の全体、つまり、マイクロ、メゾ、マクロの各レベルの「アドボカシー活動」全体が子どものエンパワメント（外的抑圧と内的抑圧からの解放）につながるとしている。つまり、マイクロレベルのカウンセリングの視点には、「医療（治療）モデルのカウンセリング」と「社会モデルのカウンセリング」があり、「子どもを主体とした学校ソーシャル

ワーク」における「アドボカシー活動」において、「社会モデル的カウンセリング」が展開されなければならない。

すでに述べたように、「パワー交互作用モデル」は、ジャーメインのエコロジカルモデル、または、生活モデルを引き継ぎながら、マイクロ、メゾレベルで展開されている理論といえる。また、エコロジカルモデルは、「生活モデル」とも解釈されるが、その基本に「生態学的視点」が援用されているため、生物学的、適応主義的になる傾向がある。

そのため、子どもの「権利を基盤」とした「社会モデル」の導入が必要である。「社会モデル」では「子どもの権利擁護」の視座があり、「子どもを権利行使主体」の一員として捉え、子どもを一人の人間、人格として捉える。また、「子どもの権利」は「独立」「自立」「自律」していなければならない。ここに、子どもを主体とした学校ソーシャルワーク理論の独自性がある。こうした観点からの理論構築を行うためには、「子どもアドボカシー」研究の成果を導入することが必要である。

具体的な介入方法について、表1、表2として、以下に示した。

【表1 子どもを主体とした学校ソーシャルワークの介入方法の整理】

介入方法の整理	権利カウンセリング	グループワーク	アドボカシー	サービス調整	ソーシャルアクション
マクロレベル以上					○
マクロレベル			○		
メゾレベル		○	○	○	
ミクロレベル	○				

(筆者作成)

【表2 パワー交互作用モデルと子どもを主体とした権利擁護モデルとの比較】

	パワー相互作用モデル	子どもアドボカシーを主体とした権利擁護モデル
技術 介入 方法	①アドボカシー活動 ・ケースアドボカシー中心 「中立」対決「同盟」	①権利カウンセリング
	②グループワーク グループワークは「ソーシャルワークの価値を基盤として、個人やグループ、社会の目標を成し遂げるためにグループの原理を活用する。」	②権利アセスメント
	定義:「話し合い」と「プログラム活動」(1)メンバーが同じ状況や関心を持っているという共通性、(2)お互いの考えを交換し合うことで問題解決思考の力、(3)小集団の力を活用する。	③サービス計画 1. アドボカシー(・セルフアドボカシーが基本 ・システムアドボカシーによるソーシャルアクション) 2. グループワーク(・ピアカウンセリング・当事者活動(ロールモデル)) 3. サービス調整(・子どもの意見に選んだサービス調整・子どもの権利擁護を目的としたサービス調整)
	・構造的グループエンカウンター(SGC) ①人間関係を作ること ②人間関係として自己発見(1つは役割的関係、もう1つは想像交流) パワー相互作用で得られると、権威的・権力的パワー相互作用ではなく、良好なパワー相互作用を目指す。 ・通念指導教室の活動、不登校児童生徒後の学校外での教育の機会の場合として、または居場所として、①目的を持ったメンバーがグループワークに参加 ②グループでの継続的な活動を通して、メンバー間の結束力が強まる。③そのメンバー間の結束力というグループの支えを受けながら、各メンバーは問題解決に向けて取り組んでいく。④一定の成果が得られればグループワークは最終に向かう。	④モニタリング
	・グループワークでは、学校ソーシャルワーカーがグループのメンバー間のつながりを深めていく取り組みをしていくが、当事者面が互いに自主的にグループの組織運営をしていくセルフヘルプグループが当事者主体の運営組織であるので、もはや学校ソーシャルワーカーは側面的な支援者のひとりとなっていくからである。 ・実践における「ソウルツ」の「相互作用モデル」の応用・アプリケーション(自己表現)行動の育成	⑤ソーシャルアクション
③サービス調整 多様な支援を提供する社会資源が協働しあって、状況改善の取り組みシステム、そのようなサービス調整システムであり、システムを築いていく中心的役割を担う		
構成 理論	パワー相互作用モデル ↑ エンパワメント エロジカルモデル 生活モデル スプレッド	権利基盤モデル ↑ エンパワメント 反差別理論 反抑圧理論

(筆者作成)

(2) 介入方法の修正①——権利カウンセリング

子どもを主体とする支援において、まず、子どものニーズに傾聴するカウンセリングの時点で、門田はスクールカウンセラーとSSWerの役割を明確に分け、スクールカウンセラーが聴き取りをおこない、聴き取った子どものニーズについて、SSWerが支援やソーシャルワークを展開する形になっていた。しかし、アドボカシー活動において終始一貫して、SSWerが子どものニーズを聞き取り、ソーシャルワークを展開するという役割に徹することが重要である。

この段階でのスクールカウンセラーのカウンセリングは、治療的に行われるものであり、SSWerの社会モデルのカウンセリングとは本質が異なるため、「アドボカシー活動」につながらないと考えられる。この点は改善が必要である。

すなわち、介入方法の修正第1としてSSWerが、子どもとファーストコンタクトする社会モデルのカウンセリングを「権利カウンセリング」と名付け、この「権利カウンセリング」において、「SSWerは『傾聴』による『子どもの声』を聴くこととする」と、定義することが必要である。

(3) 介入方法の修正②——権利アセスメント

これまでの専門職の慣例に習った枠組みでは、子どもをめぐる大人の考える枠組みを中心に決定してきた。しかし、「子どもは権利行使主体」として、尊ばれなければならない。つまり、「権利享有主体」としての受動的子ども観から、「権利行使主体」としての能動的子ども観の転換をはかることが求められる。この視点に立って、権利侵害の状況をいかに回復していくのかという点で、「子どもの権利」を援助者側が明確に意識した「子どもの権利アセスメント」が必要である。

ここで、介入方法の修正第2として、子どもの4つの権利について、権利侵害、権利剥奪されていないかを、1つ1つの項目について、子どもから聴き取り、確認点検する必要がある。そのための権利アセスメントシート（表3）を作成した。

【表3 子どもの権利アセスメントシート】

子どもの権利アセスメントシート				
アセスメント日 年 月 日() 時 分から 時 分まで				
中学校 小学校				
年名前 (才) 男・女				
(アセスメント者 所属 名前)				
権利	内 容	提供者 あり	具体的内容 (子どもの声)	優先度
(1) 生きる 権利	①清潔な環境			
	②食事・栄養			
	③生活環境			
	④社会保護			
(2) 育つ 権利	①教育			
	②休息			
	③余暇			
	④必要な情報			
(3) 守られる 権利	①差別			
	②虐待			
	③搾取			
	④回復する支援			
(4) 参加する 権利	①自分の進路			
	②グループ活動			
	③運動			
	④子どもの意見			
解決されるべき課題			次回 アセスメント日	
①			日時：平成 年 月 日 ()	
②			時間 時 分から	
子どもの目標			場 所 _____	
①			アセスメント者 _____	
②				

(筆者作成)

(4) 介入方法の修正③——権利基盤援助活動の展開

援助方法の土台となるのがアドボカシー活動である。子どもを「権利行使主体」として捉え直し、子どもを自立、独立した存在で捉え、「セルフアドボカシー」を支援しなければならない。そのため「子どものエンパワメント」という視点が重要である。すなわち、一連のアドボカシー活動は、「権利カウンセリング」による「子どもの声」を基に展開され、更に権利擁護というソーシャルワークの持つ機能により、「子どもの権利」を守り、社会的抑圧に対する抵抗として展開することができる。

次に、グループワークである。子どもを権利主体としたグループワークにおいては、権利教育の視点を持つことが重要である。ここでは、メゾレベルにおけるピアアドボカシーの機能を持ち、そのことにより子ども自身が自分の状況が確認できるような配慮がなされなければならない。

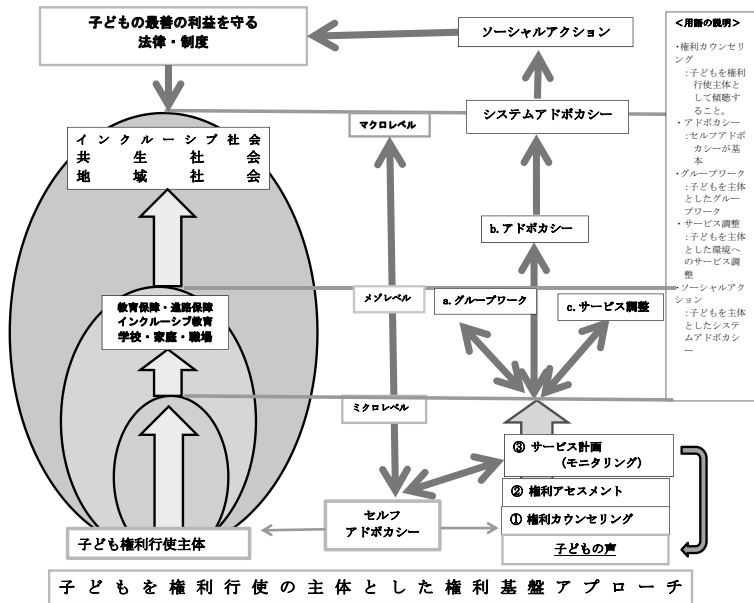
子どもは、往々にして、自分のニーズや置かれている立場を認識し、言葉にして表現することや伝えることが難しいことがある。「セルフアドボカシー」ができるようになるための、教育、体験活動による経験が必要である。つまり、「意見形成支援」の取り組みが必要であり、内容について、「子どもの権利」についての権利教育、情報提供、意思決定支援が重要である。また、ピアサポートにおいて、受容・共感、経験値の伝達、ロールモデルの提供が可能となる。

介入方法の修正第3として、「権利カウンセリング」に基づいた「サービス調整」である。これはメゾレベルの環境に対して実施されなければならない。子どもの環境が「サービス調整」によって保障され、健康で文化的な環境が提供され、経済的、社会的に安定した生活が保障されなければならない。

そのためには、メゾ・マクロレベルにおける実践が重要である。まず、権利の観点からのネットワーク作りが必要である。さらにサービスの活用と開発がなされなければならない。最終的には、子どもの権利が保障されなければならない。そのためにはサービスの拡充も必要だが、法律や制度改正について、システムアドボカシーが機能することが重要である。つまり、ス

クールソーシャルワーカーは、必要に応じて、システムに対しての働きかけ、ソーシャルアクションを展開することが重要である。

【図1 子どもを主体とした学校ソーシャルワークの概念図】



(筆者作成)

おわりに

「子どもを主体とした学校ソーシャルワーク」をとおして、学校生活における子どもの人権を守り、子どもが安心して成長できる社会に寄与していくことを目的としている。

本稿では、学校ソーシャルワークにおける「パワー交互作用モデル」に「子どもアドボカシー」研究を援用し、「子どもを主体とした学校ソーシャルワーク」の理論構築を試みた。

これまでのソーシャルワークはその系譜からも明らかなように、専門家としての視座から理論構築や実践がなされてきた中で、それとは対極にある

「当事者主体」の視座からのソーシャルワーク理論モデルを構築することであった。それは、「当事者主体」「当事者主権」としたソーシャルワークモデルであり、学校ソーシャルワーク理論において、「子どもを主体とした学校ソーシャルワーク理論」の構築であり、子どもを「権利行使主体」として捉え直すことから始まることが明らかになった。また、この試みは、今後の「学校ソーシャルワーク」の理論の中でも、有意義で中心的な理論となることがわかった。

しかし、研究は緒についたばかりであり、今後の研究の課題が4点挙げられる。

第1点目は、「子どもを主体とした学校ソーシャルワーク理論」の基盤である「子どもの権利」を浮きぼりにすることによって、子どもが置かれている立場を明らかにし、子どもの権利の正当性を裏付けることができる。そのためには、「権威・権力」に対抗する実践モデルを明確に論じる必要がある。

第2点目は、今回は不登校やいじめを課題としたが、「子どもを主体とする学校ソーシャルワーク」では、すべての子どもを対象にすることから、障害を持つ子どものアドボカシーについての検討と論述が必要である。すべての子どもが言語で表現できるとは限らず、また、子どもは気持ちを言語化することが困難な場合もあることから、特に障害をもつ子どもを含め、表現方法の多様性とその理解について触れる必要がある。

第3点目は、スクールカウンセラーの役割をどのように位置づけるかという点である。子どもが抱える問題を解決するには、環境だけ整えていけばいいということでもないし、また、医療機関で解決できるものでもない。学校と各関係機関が、専門的特徴を生かし、総合的に協働して解決していくべきである。スクールカウンセラーは、子どもの心身面の発達を見ていく役割であり、医療機関へのつなぎも含めた個別的・内面的な解決を図る専門職としての役割を検討するべきである。そのためにも、SSWerの役割を明確にした上で位置づける、または、子どもを取り巻く環境、親、専門職間の共有する基盤となる視点を明確化することが喫緊の課題といえる。

第4点目は、「子どもを主体とした学校ソーシャルワークの実践」の集積である。実践活動を分析し、フィードバックすることで、子どもが抱える問題の要因を絞り込み、社会がどのように影響しているか、つまり、社会学的視点から子どもが抱える問題を分析することが重要である。具体的には、子どもの育ちに関する視点であり、子どもの立場に立つアドボカシーの視点である。すなわち、支援者の子どもを、「権利行使主体」として捉える視座である。このことは、学校ソーシャルワークを展開する上で重要であり、問題解決や、子どもたちの自己実現に大きく寄与していくのである。

【注釈】

- 1 「基準3：すべてのアドボカシーサービスは平等を促進する明確な方針の下に提供する。そして年齢、性別、人種、文化、宗教、言語、障害、性志向により子どもが差別されないようにサービスを監視する。」

【文献一覧】

- 内田宏明 (2004) 「長野県におけるスクールソーシャルワーク導入の検討」『長野大学紀要』26 (3)、1-19.
- 内田宏明 (2005) 「権利基盤型アプローチとしてのスクールソーシャルワークの構築」『特集現代に生かす“教育と福祉の権利” 子どもの権利研究』(7)、44-51.
- 内田宏明 (2014) 「スクールソーシャルワーク領域—特集 子どもの権利条約20年の成果と課題」『刊教育法』183、66-70.
- 内田光範 (2013) 「スクールソーシャルワークに求められる専門性に関する一考察」『社会福祉学部紀要』(山口県立大学) 3、1-10.
- 太田由香里 (2010) 「地域特性を重視したスクールソーシャルワーク—子ども・学校のニーズに合わせた実践から—」『田園調布学園大学紀要』(5)、58-70.
- 大塚美和子 (2002) 「「学級崩壊」に対するスクールソーシャルワーク実

- 「学校と家庭に対する仲介機能（スキル）に注目して」『研究助成論文集』38、21-30.
- 大塚美和子（2005）「スクールソーシャルワーク実践モデルの構築に関する研究—「学級崩壊」を経験した保護者への仲介モデルの検証」『厚生 の指標』52（11）、1-6.
- 大塚美和子（2007）「スクールソーシャルワークに必要なスキル—大阪府 スクールソーシャルワーク事業における地区活動の取り組みから—特集 わが国における学校ソーシャルワークの構想、その可能性」『学校ソ ーシャルワーク研究』1、79-85.
- 大塚美和子（2011）「子どもの貧困とスクールソーシャルワーク—子ども と家庭への新しい支援システムの必要性—特集 子どもと家庭へのソ ーシャルワーク」『ソーシャルワーク学会』21、15-26.
- 岡本民夫（1975）「日本におけるケースワーク理論（2）」『熊本短期大学 論集』46、23-52.
- 岡本民夫・平塚良子（2010）『新しいソーシャルワークの展開』ミネルヴァ 書房.
- 奥村賢一（2009b）「不登校子どもの状況改善に向けた家族支援の有効性 に関する—考察—パワー相互作用モデルを基盤にした学校ソ ーシャルワーク」『学校ソーシャルワーク研究』4、2-15.
- 奥村賢一（2011）「事例研究（21）不登校生徒に対する家族支援を中心と した学校ソーシャルワーク実践—放任的虐待が疑われる事例への学校 ケースマネジメント」『ソーシャルワーク研究』36（4）、331-338.
- 奥村賢一（2013）「スクール（学校）ソーシャルワーク実習の実施状況に 関する全国実態調査」『学校ソーシャルワーク研究』8、56-67.
- 門田光司（1997）「わが国に学校ソーシャルワーカーは必要か?：教頭への アンケート調査結果より」『社会福祉学』38（2）、67-80.
- 門田光司（1999b）「わが国での学校ソーシャルワーク機能の必要性につ いて」『社会福祉学』40（1）、58-76.

- 門田光司 (2000) 「わが国での学校ソーシャルワーク機能の必要性について」『社会福祉学』41 (1)、71-85.
- 門田光司 (2002a) 「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 (2002b) 「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」『第3回 (平成13年度) 安田火災記念財団賞受賞者記念講演録』財団法人損保ジャパン記念財団、15-24.
- 門田光司 (2002c) 「学校ソーシャルワーク入門」中央法規
- 門田光司 (2004a) 「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)、81-90、2004-11-30.
- 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)、122-133.
- 門田光司 (2007) 「「個別の教育支援計画」と学校ソーシャルワーク実践について」『学校ソーシャルワーク研究』2、35-45.
- 門田光司 (2009) 「全国スクールソーシャルワーカーの取り組み」『生徒指導』39 (6)、18-21.
- 門田光司 (2011) 「小・中学校の特別支援教育コーディネーターにおける校内及び校外協働の現状とスクールソーシャルワーカーによる支援の必要性について—福岡県におけるアンケート調査結果より」『学校ソーシャルワーク研究』6、2-14.
- 門田光司 (2013) 「SSW事業の動向資料 スクールソーシャルワーカーに対するスーパービジョン体制の動向調査結果の概要」『学校ソーシャルワーク研究』8、81-84.
- 門田光司・奥村賢一著 (2014) 『スクールソーシャルワーカーのしごと—学校ソーシャルワーク実践ガイド—』中央法規.
- 門田光司 (2015) 「学校現場における子ども支援—学校ソーシャルワークの専門性—」『社会福祉研究=Social welfare studies』122、10-17.
- 許斐有 (2001) 『子どもの権利と児童福祉法～社会的子育てシステムを考

- える』信山社。
- 鈴木庸裕 (2002) 「学校ソーシャルワークの実践的課題と教師教育プログラム：ソーシャルワークの専門性と現職教育の方法」『福島大学教育学部実践研究紀要』43、57-64.
- 鈴木庸裕 (2002) 「私の研究 教育と福祉をつなぐ：学校におけるソーシャルワークの研究から」『福島大学教育学部論集』73、31-40.
- 鈴木庸裕 (2006) 「学校・家庭・地域をつなぐ学校ソーシャルワークの実践的課題」『子ども家庭福祉学』5、93-102.
- 鈴木庸裕 (2010) 「第1章学校教育が抱える今日的課題」門田光司・奥村賢一・岩崎久志・ほか編『ハンドブック・学校ソーシャルワーク演習—実践のための手引き—』ミネルヴァ書房、1-17.
- 鈴木庸裕 (2011) 「学校ソーシャルワークがめざす学校づくり」『人間発達文化学類論集』13、15-24.
- 鈴木庸裕 (2013) 「教育復興と学校ソーシャルワーク：福島からの報告」『人間発達文化学類論集』17、59-72.
- 鈴木庸裕 (2015) 「スクールソーシャルワークのマクロレベルの発展：ノルウェーの教育法における「持続可能な開発のための教育」の視点より」『人間発達文化学類論集』21、15-30.
- 住友剛 (2008) 「教育制度論的観点からの学校ソーシャルワーク (SSW) 研究の必要性—子ども—138の人権救済・擁護活動との比較検討をふまえて—」『京都精華大学紀要』35、124-142.
- 日本学校ソーシャルワーク学会編 (2008) 『スクールソーシャルワーカー養成テキスト』中央法規.
- 社団法人日本社会福祉士養成校協会監修・門田光司・富島喜揮・山下英三郎・他著 (2012) 『スクール[学校]ソーシャルワーク論』ミネルヴァ書房.
- 比嘉昌哉 (2013) 「スクールソーシャルワーカーのアドボカシー遂行プロセス～子ども支援に焦点を当てて」『沖縄国際大学紀要』10 (1)、1-18.
- 堀正嗣 (2003) 『子どもの権利擁護と子育て支援』明石書店.

- 堀正嗣、栄留里美 (2009) 「子どもソーシャルワークとアドボカシー実践」
明石書店.
- 堀正嗣編著 (2011) 『イギリスの子どもアドボカシー—その政策と実践』
明石書店.
- 堀正嗣、(社) 子ども情報研究センター編著 (2013) 「子どもアドボカシー
実践講座」解放出版.
- 堀正嗣 (2014) 「イングランド・ウェールズにおける障害児アドボカシー
サービスの現況」『海外事情研究』42 (1)、81-101.
- 堀正嗣 (2016) 「福祉施設入所児童への外部アドボカシー導入研究—ICAS
(独立子どもアドボカシーサービス) 提供モデルの構築—研究報告書」
平成25年—27年度日本学術振興会科学研究費助成事業 挑戦的萌芽研究
課題番号25590151.
- 三浦文夫 (1980) 『社会福祉政策研究—社会福祉経営論ノート—』全国社
会福祉協議会.
- 山下英三郎 (1991) 「スクールソーシャルワーク・子どもたちのパート
ナー」『青少年問題研究会』38 (3)、14-20.
- 山下英三郎 (2006) 「スクールソーシャルワーク-実践と理論との距離をい
かに埋め合わせるか (特集: スクールソーシャルワークの理論化を目指
して)」『ソーシャルワーク研究』32 (2)、92-101.
- 山下英三郎 (2009a) 「社会福祉 スクールソーシャルワーク実践における
課題 (上)」『月刊福祉』32 (2)、92-101.
- 山下英三郎 (2009b) 「社会福祉 スクールソーシャルワーク実践における
課題 (下)」『月刊福祉』92 (5)、56-59.
- 山下英三郎 (2013) 「修復的アプローチのソーシャルワーク実践への適用
に関する考察: 学校におけるコンフリクト解決手段として (高橋重宏教
授追悼号)」『日本社会事業大学研究紀要』59、139-150.
- 山下英三郎 (2013) 「スクールソーシャルワーカーが果たしうる役割 (「い
じめ」とどう向き合うか)」『月刊自治研』55 (644)、33-40.

- 山下英三郎 (2014) 「わが国におけるスクールソーシャルワークの現在 (いま) —特集 教育と福祉をつなぐ」『教育』825、74-83.
- 山野則子他 (2010a) 「3. スクールソーシャルワークの可能性：教育と福祉の協働を目指して (課題研究1 子どもへの貧困と教育 (2) —学校で何ができるか—、課題研究報告)」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』62、428-429.
- 山野則子 (2015) 「効果的なスクールソーシャルワーク事業プログラム・モデルの開発 (特集 プログラム評価の可能性)」『ソーシャルワーク研究』40 (4)、285-296.
- 山野則子 (2016) 「スクールソーシャルワークからみた「チーム学校」 (特集「チーム学校」の可能性)」『教育と医学』(慶應義塾大学出版会) 64 (6)、476-48.
- Boylan, J. and Dalrymple, J. (2009) chapter 7 Advocacy as a tool for anti-oppressive practice.
(=堀正嗣・栄留里美 共訳 (2013) 「反抑圧実践の手段としてのアドボカシー」(熊本学園大学)『社会関係研究』18 (2)、33-5.)

**Constructing a Child Centered School Social Work Theory:
A study integrating The Power Transaction Model and Child Advocacy
Research**

OTSUKA Chikako

【Abstract】

In order that school social work services be effectively implemented, a basic theory with strong emphasis on child advocacy needs to be developed. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan implemented a “School Social Worker Utilization Project” in 2008, however, a theory with a system of principles is yet to be developed for the project to be successful in Japan.

This study aims to construct Child Centered School Social Work Theory.

As a part of the study, the author reviewed Kadota’s “Power Transaction Model” with consideration given to integrate it with Hori’s “Child Advocacy Theory”.

The author attempted to construct a basic system of “Child Centered School Social Work Theory” by assuming the rights of children are fundamental and paramount.

The main argument for implementing such a school social work program is to examine theories regarding empowerment of children and to give voice to children. This is done by respectfully reflecting the voice of children as part of the support process.

As a result, three amendments have been made in diagrams *as per the following*:

Amendment of Intervention ① Rights Counseling (Figure 1),

- Amendment of Intervention ② Methodology of assessing the rights of a child (Figure 2) and developing an Assessment Form (Figure 3),
- Amendment of Intervention ③ Illustration of implementing “Rights Based Consultation Support Activity” (Diagram 1)

A review of Kadota’s “Power Transaction Model” reveals the existence of an authority, power social system over children. On the other hand, Hori’s “Child Advocacy” research counters Kadota’s model by protecting and guaranteeing the rights of the children against the system of authoritative power over children. In addition, Hori’s theory is in contrast against Kadota’s Theory by considering child centered approach.

It is clear, however, that both Kadota’s “Power Transaction Model” and Hori’s “Child Advocacy” and “Child’s Rights Protection” research have an obvious common foundation. Both bodies of work are formed from social work theory and based on a social model which assumes the rights of the child.

The author concludes, therefore, the theoretical integration of these two models is possible and appropriate. A theory for Child Centered School Social Work, based on the enforcement of children’s basic human rights, can be constructed by integrating the two models discussed.

This conclusion highlights the need for further examination recognizing that not only children are born with innate human rights but also as autonomous beings desiring a right to exercise their rights. This recognition needs to be held by the body and individuals

responsible for children's welfare. Further case study analyzing and testing "A Theory for Child Centered School Social Work" will need to center around the principle responsible parties acknowledge children have authority to exercise those rights.

Keywords: Children Centered School Social Work Theory, right counseling, right assessment, right base consultation support activity, child advocacy studies